

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Educação para a Igualdade de Género: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cátia Filipa Ferreira Rosa

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cátia Filipa Ferreira Rosa

Educação para a Igualdade de Género: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira

Orientador: Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota

Setembro de 2019

Agradecimentos

Ao longo do percurso percorrido na elaboração do presente relatório tive o prazer de contar com o apoio de pessoas que me encorajaram, ajudaram e colaboraram. Neste sentido, quero deixar o meu reconhecimento e agradecimento às pessoas que me apoiaram e que de alguma maneira participaram, possibilitando a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, pelas suas palavras de alento e de encorajamento, pela disponibilidade, dedicação, compreensão, transmissão de conhecimentos e competência científica na orientação e acompanhamento do presente relatório.

À professora Ana Maria pelo seu apoio, disponibilidade e aconselhamento. Ao grupo de crianças que se mostraram empenhadas e disponíveis para colaborar neste projeto.

Às minhas amigas, Tatiana, Lara, Mariana, Patrícia e Ana, pelo apoio, paciência, partilha, companheirismo e entreajuda.

Aos meus pais e à minha irmã, pela família que me proporcionaram, pela força, incentivo e positivismo que me deram para concluir esta etapa a minha vida.

A todos(as), o meu sincero obrigada!

Educação para a Igualdade de Género: Uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo:

O presente relatório apresenta um estudo realizado para cumprir as exigências académicas do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de estágio no 1.º Ciclo, numa turma de 2.º ano e enquadra-se na temática da igualdade de género. Partindo da questão central “Que estratégias/atividades posso promover para contribuir para alterar os estereótipos de género das crianças?” definiram-se como objetivos de investigação: Identificar estereótipos de género associados ao vestuário, às brincadeiras e às tarefas domésticas; promover atitudes positivas face à igualdade de género; planificar e implementar atividades lúdico-pedagógicas que tenham como objetivo a modificação de estereótipos de género; avaliar a receção das atividades lúdico – pedagógicas implementadas. Recorrendo à investigação qualitativa, adotou-se como estratégia geral de investigação, a investigação-ação, com recurso a notas de campo e à entrevista semiestruturada dirigida aos alunos e à professora cooperante. Partindo da análise das entrevistas realizadas aos alunos e às alunas, cujos dados foram sujeitos a análise de conteúdo, elaborou-se uma sequência didática, desenvolvida com o grupo de crianças e cuja avaliação se centrou, para além da observação, na atividade “Quem pode fazer o quê?”. No final recorreu-se novamente à entrevista, desta vez, à professora cooperante, para perceber a sua perspetiva sobre o projeto. Discutimos e refletimos sobre os resultados obtidos e avaliamos até que ponto as atividades lúdico-pedagógicas contribuíram para alcançar os objetivos da investigação. A realização desta investigação permite compreender que de alguma forma houve uma mudança positiva nas conceções evidenciadas pelas crianças, demonstrada pela diminuição dos estereótipos de género associados ao vestuário, às brincadeiras e as tarefas domésticas.

Palavras-chave: Igualdade de Género, Intervenção Educativa, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio.

Education for Gender Equality: An Experience in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract:

This report presents a study carried out to meet the academic requirements of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, in the context of an internship in the 2nd grade, focusing on the theme of gender equality. Based on the central question "What strategies / activities can I promote to contribute in the deconstruction of the gender stereotypes in children? change the gender stereotypes of children?" The following research objectives were defined as: To identify gender stereotypes associated with clothing, games and household chores; to promote positive attitudes towards gender equality; to plan and implement playful-pedagogical activities aimed at changing gender stereotypes; and to assess the reception of the playful - pedagogical activities implemented. Using qualitative research, the general research strategy adopted was action research, using field notes and semi-structured addressed to students and the cooperating teacher. Based on the analyzes of the interviews conducted to the students, whose data were subject to content analysis, a didactic sequence was developed, implemented with the group of children and whose evaluation focused, in addition to the observation, on the activity "Who can do what?". At the end of the interview, the cooperating teacher was again interviewed to understand her perspective on the project. We discussed and reflected on the results obtained and evaluated the extent to which the playful-pedagogical activities contributed to the achieving the research objectives. This research allows us to understand that there have been some positive changes in the conceptions of these children, as demonstrated by the decrease in gender stereotypes associated with clothing, play and household chores.

Keywords: Gender equality, Educational Intervention, 1st Cycle of basic education, Study of Social Environment

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Clarificação dos conceitos de sexo e género	9
Dos papéis e identidade de género à construção da identidade de género	11
O conceito de estereótipo de género	12
As questões de género na escola	15
CAPÍTULO 2 – DO SISTEMA EDUCATIVO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao 1.º ciclo do Ensino Básico	21
Do agrupamento de escolas à sala de aula	25
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	29
CAPÍTULO 3 - ASPETOS METODOLÓGICOS	31
Procedimentos Metodológicos	33
Caracterização dos participantes	39
CAPÍTULO 4 – SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM	41
A- Apresentação e análise das entrevistas com as crianças	43
B- Prática Pedagógica	57
C- Avaliação do trabalho desenvolvido	65
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	97

Abreviaturas

AEC's - Atividades Extracurriculares

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EE - Encarregado(s) de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

Tabelas

Tabela 1. Matriz de Redução de Dados das entrevista às crianças	43
Tabela 2. Recorte da categoria “Comparação”	44
Tabela 3. Dados da atividade realizada no contexto da entrevista.....	46
Tabela 4. Recorte da subcategoria “Associadas às raparigas” e “Associadas aos rapazes”	47
Tabela 5. Recorte da subcategoria “Não associadas ao género”	48
Tabela 6. Recorte da subcategoria "Brinquedos preferidos"	49
Tabela 7. Recorte da subcategoria “Associação à rapariga e ao rapaz”	51
Tabela 8. Recorte da subcategoria “Agregado Familiar”	53
Tabela 9. Recorte da subcategoria “Execução de tarefas”	55
Tabela 10. Recorte da subcategoria “Associação à rapariga e ao rapaz”	56
Tabela 11. Matriz de Redução de Dados da entrevista à professora cooperante	71
Tabela 12. Recorte da Subcategoria “Aspetos Positivos”	72
Tabela 13. Recorte da Subcategoria "Aspetos Negativos"	72
Tabela 14. Recorte do Indicador “Estratégias”	74
Tabela 15. Recorte do Indicador “Recursos Materiais”	76
Tabela 16. Recorte da Subcategoria “Objetivos”	77
Tabela 17. Recorte da Subcategoria "Modificação de Comportamentos"	78

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente estudo constitui o relatório final a apresentar em provas públicas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação decorreu no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, lecionada no 2.º ano do referido mestrado. O tema escolhido resultou de observações de um grupo de crianças, através das quais se registaram um conjunto de comportamentos estereotipados relativamente aos papéis de género. Quando pensamos nas questões relativas ao género, sabemos que, muitas vezes, a sua abordagem não é fácil, o que faz com que esta temática seja preterida. Neste contexto e circunstâncias, progressivamente, foi-se pensando e estruturando o projeto de investigação, visando contribuir para a promoção da igualdade de género no seio de um grupo de crianças.

Partiu-se da questão “Que estratégias/atividades posso promover para contribuir para alterar os estereótipos de género das crianças?”, consubstanciada em quatro objetivos específicos: identificar estereótipos de género associados ao vestuário, às brincadeiras e às tarefas domésticas; promover atitudes positivas face à igualdade de género; planificar e implementar atividades lúdico-pedagógicas que tenham como objetivo a modificação de estereótipos de género; avaliar a receção das atividades lúdico – pedagógicas implementadas. Ao longo do presente relatório serão apresentadas as fases do projeto de investigação-ação, operacionalizado numa turma de 2.º ano constituída por vinte e cinco crianças, durante o estágio de Prática Educativa II.

O relatório final encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte é composta por dois capítulos. No primeiro, procede-se ao enquadramento teórico da temática em estudo e, no segundo, realiza-se uma abordagem ao sistema educativo português e apresenta-se uma caracterização do agrupamento e do estabelecimento de ensino onde decorreu a investigação. A segunda parte encontra-se, por sua vez, organizada em três capítulos. No terceiro capítulo, relativo às opções metodológicas, dá-se conta dos objetivos do estudo, clarificam-se os procedimentos metodológicos e

caracterizam-se os destinatários do estudo. No quarto capítulo, em função da natureza do estudo, criaram-se três subcapítulos. No subcapítulo A, efetua-se a apresentação e análise das entrevistas prévias realizadas com as crianças que possibilitaram a recolha de informação vital para as opções adotadas aquando da planificação da sequência didática. Segue-se-lhe um subcapítulo B, com a descrição, o desenvolvimento e a reflexão crítica sobre a sequência didática. Encerra-se o capítulo com a atividade final que serviu de avaliação do trabalho desenvolvido – subcapítulo C. A parte II encerra com um quinto capítulo, no qual se apresentam e discutem os resultados da entrevista conduzida com a professora cooperante, permitindo captar as suas perceções sobre o projeto e constituindo um veículo de avaliação do mesmo.

Nas considerações finais, discutem-se os resultados face aos objetivos delineados, procede-se a uma análise da investigação e a uma reflexão sobre todo o percurso, analisam-se as limitações do estudo e avalia-se o contributo desta investigação para uma prática educativa futura.

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo explora-se a problemática da identidade de género, na qual incide a presente investigação, bem como os conteúdos interrelacionados, surgindo, em razão disso, estruturados por uma ordem lógica de acordo com a sua importância face à temática, permitindo uma melhor compreensão. Neste sentido, o capítulo encontra-se subdividido pelos seguintes pontos: clarificação dos conceitos de sexo e género; dos papéis e identidade de género à construção da identidade de género; conceito de estereótipo de género; as questões de género na escola. O sentido da leitura resulta da diversificação da revisão de literatura, em diferentes suportes bibliográficos, em busca do seu aprofundamento.

Clarificação dos conceitos de sexo e género

O conceito “género” é regularmente confundido com identidade sexual, mais especificamente, com o termo “sexo”, sendo por vezes utilizados como sinónimos. Deste modo, para uma melhor compreensão dos conceitos, considero fundamental distingui-los.

A ideia de que as diferenças biológicas entre os sexos implicam determinados comportamentos e características psicológicas foi sendo construída ao longo dos tempos, ao ponto de ser reafirmada e consolidada nas relações entre os homens e as mulheres (Martelo, 2004). Assim, ao fazer a distinção entre estes dois conceitos, pretende-se possibilitar uma melhor compreensão acerca do que “em cada um de nós é biológico e daquilo que representa apenas configurações de atributos sociais das mulheres e dos homens, as quais acabam por «desenhar» o seu modo de ser e de se comportar” (Martelo, 2004, p. 14).

Na tentativa de clarificar os significados dos termos sexo e género, Kim e Nafziger (2000) explicam que as “as diferenças de sexo representam as diferenças entre homens e mulheres, as quais incluem o que difere dos pontos de vista genético, hormonal, reprodutivo e físico; as diferenças de género descrevem a variabilidade entre homens e mulheres que é atribuível às influências ambientais, como a sociedade, a cultura e a história” (Kim & Nafziger, 2000, p. 1)

O termo “sexo” é vulgarmente utilizado para distinguir indivíduos consoante a sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e o sexo masculino. Quanto ao termo “género”, é usado para descrever deduções e significados atribuídos aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença, ou seja, trata-se da construção de categorias sociais resultantes das diferenças anatómicas e fisiológicas (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2011).

Nesta perspetiva o “sexo” é inabalável, enquanto o “género” vai sendo adquirido e/ou imposto sendo, portanto, uma aquisição social (Martelo, 1999). Assim, o “género” pode ser entendido como um conjunto de características e comportamentos que são atribuídas ao sexo masculino e feminino pela sociedade, relacionando-se com as crenças que definem o que é a masculinidade e a feminilidade (Pereira & Freitas, 2001). Neste ponto de vista género é “a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição, estão em permanente mutação” (Ferreira, 2002, p. 79)

Desde que nascemos, estamos sujeitos a um tratamento social diferenciado segundo o nosso género. Nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos apresentam características físicas idênticas, no entanto, começam desde cedo a traçar o seu género, dando-lhes um nome, vestindo-os com cores diferentes e construindo um espaço físico tão desigual, que se torna facilmente perceptível perceber se o/a bebé é do sexo masculino ou do sexo feminino (Cardona et al., 2011). Esta ideia configura que esse tratamento diferenciado tem um poderoso efeito na criança, pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se moldar ao género masculino ou feminino (Angers, 2003).

Deste modo, o sexo, além de aludir a um fator biológico, refere-se também a um fator social e cultural, na medida em que as pessoas tendem a reagir de forma diferente perante a presença de uma criança do sexo masculino ou do sexo oposto. Assim, o sexo corresponde a uma categoria biológica enquanto o género corresponde a uma categoria social, ou seja, é um conjunto de normas sociais impostas aos indivíduos (Martelo, 2004).

Em suma, podemos dizer que o termo “sexo” corresponde ao domínio da biologia e expressa o conjunto de características biológicas e fisiológicas que representam as

mulheres e os homens. Por outro lado, o termo “género” é defendido como um conceito, ou seja, remete para as diferenças culturais existentes entre os homens e as mulheres, diferenças estas que não são de natureza biológica, mas sim uma consequência do processo de socialização.

Dos papéis e identidade de género à construção da identidade de género

Normalmente, as crianças são incentivadas, segundo o género, a interessar-se por atividades que lhes ensinem papéis conservadores dos adultos e da sua cultura. Desta forma “os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares e é através delas que ela expõe (...) a sua realidade interior” (Rodrigues, 2003, p. 11). Os papéis de género apresentam-se como uma vertente da identidade sexual. A sua formação ocorre desde o nascimento, quando é determinado o seu sexo biológico, no entanto, não estagna e desenvolve-se, igualmente, a nível psicológico e social, consolidando-se apenas na adolescência.

A identidade sexual compreende vários domínios: a identidade de género, que se refere ao sentimento de pertença ao sexo feminino ou ao masculino; o papel de género, que diz respeito às normas de comportamento extrínsecos, culturalmente considerados adequados a cada sexo, e ainda, a orientação sexual, que corresponde à escolha do parceiro sexual (Henry Gleitman, 1997). Na aquisição da identidade sexual, o sujeito vai ter de ponderar os papéis sexuais ou de género, os quais variam ao longo da história e com as diferentes culturas, uma vez que se referem a formas de comportamentos em diferentes contextos (Pereira & Freitas, 2001).

A aquisição da identidade de género, isto é, a iniciação de um dos papéis, começa ainda antes de a criança nascer, quando os pais sabem se é menino ou se é menina, iniciando-se o que se pode definir como processo de tipificação sexual (Gleitman, 1997). Entre os dois e os sete anos de idade, à medida que vão compreendendo a invariabilidade do facto de serem do sexo masculino ou do sexo feminino, as crianças ficam motivadas a procurar informações sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, através da observação dos outros que funcionam como modelos, nomeadamente, na família, na escola e na

comunicação social. Deste modo, as crianças tendem a imitar os modelos do mesmo sexo e os comportamentos típicos do género (Cardona et al., 2011).

A família assume um papel muito importante na construção da identidade de género da criança, pois é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância. É assim que as crianças começam, desde muito cedo, a assimilar ideias estereotipadas, resultado do meio em que estão inseridas, sendo importante a atitude e assunção de género que as pessoas mais próximas assumem. Esta dimensão assume especial relevância atendendo a que “ser menino ou menina, rapaz ou rapariga é um aspeto central no processo de construção da identidade. Desde muito pequenas, perante as expectativas culturais, que lhes são transmitidas pelos adultos, as crianças vão aprendendo os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, nomeadamente alguns preconceitos que acabam por reproduzir” (Cardona, 2015, p. 65).

Entre os dois e os cinco anos de idade as crianças começam a compreender o conceito de identidade de género. Neste sentido, começam a reconhecer-se como menino ou menina, de acordo com o seu aspeto físico, mas também dos outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino. As crianças começam a comportar-se de acordo com as características do seu sexo, ou seja, a interiorizar um papel de género (Gispert, 1999).

Neste contexto, as crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os seis e os dez anos, provavelmente já adquiriram a sua identidade de género. No entanto, continuam a estar sujeitas a imposições da sociedade, no que respeita à atribuição de determinados papéis de género, pelo facto de serem raparigas ou rapazes.

O conceito de estereótipo de género

Os estereótipos servem, de um modo geral, para tirar ilações acerca de grupos, consoante a sua idade, nacionalidade, classe social, género, raça, profissão, entre outros, e, por vezes, assumem uma grande influência na participação social e cultural dos indivíduos. É neste sentido que se considera que “os estereótipos

constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Cardona et al., 2011, p. 26), ou seja, são ideias preconcebidas que determinam as atitudes e os comportamentos que se pressupõe que as pessoas devem ter em função do grupo a que pertencem.

Particularmente no caso do “género”, os estereótipos dizem respeito às crenças que são partilhadas pela sociedade no que respeita a ser homem ou mulher. Desta forma, os estereótipos de género são uma vertente dos estereótipos sociais, assim, definem “o que um indivíduo do sexo feminino é para os outros enquanto membro do grupo de mulheres, e o mesmo sucede em relação a um indivíduo do sexo masculino: é portanto, um esquema de interpretação sobre as condutas dos membros de um grupo a que não se pertence” (Martelo, 2004, p. 19).

Nesta perspetiva, “se os estereótipos estabelecem aquilo que é esperado de cada um dos sexos, eles encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exhibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico” (Cardona et al., 2011, p. 27). Os indivíduos que se afastam dos olhares dominantes de masculinidade e de feminilidade são habitualmente alvo de julgamentos negativos por parte dos outros. O homem é aquele que sofre mais penalizações sociais, da família, dos pares, etc., caso se desvie das normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo (Cardona et al., 2011).

Desde idades muito precoces as crianças começam a apropriar-se de ideias estereotipadas relativamente aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens (Cardona, Uva, & Piscalho, 2014). Os resultados de investigações (Gomes, 2012), apontam três estádios de desenvolvimento dos estereótipos de género, sendo que até aos 4 anos de idade, a criança aprende as características associadas a cada um dos géneros; dos 4 aos 6 anos, desenvolve associações mais difíceis e indiretas da informação que é proeminente para o seu próprio género; e a partir dos 6 anos de idade, aprende as associações relevantes para o outro género. Em linha com esta perspetiva, no Guião de Educação Género e Cidadania, afirma-se que “as crianças em idade pré-escolar começam por aprender os estereótipos relativos ao seu sexo, passando depois a conhecer aqueles que dizem respeito ao sexo oposto, sendo este processo equivalente em rapazes e raparigas” (Cardona et al., 2011, p. 51).

Como já referido anteriormente, a identidade de género e as suas características vão-se adquirindo durante o processo de socialização, entendendo-se por socialização “o processo pelo qual a criança adquire padrões de pensamentos e comportamentos característicos da sociedade em que nasce” (Gleitman, 1997, p. 677). À medida que se vão desenvolvendo, as crianças são influenciadas pelos modelos estereotipado pelos quais estão rodeadas e são encorajadas a comportarem-se de acordo com o que é convencional e esteja associado ao seu género, de acordo com o que é estipulado pela sociedade.

Os estereótipos de género constituem subtipos de estereótipos sociais, surgindo o conceito de estereótipos de género dividido em dois níveis: os estereótipos de papéis de género e os estereótipos de traços de género. Enquanto os primeiros dizem respeito às crenças partilhadas sobre as atividades adequadas a homens e a mulheres, os segundos referem-se às características psicológicas que diferencialmente se atribuem a ambos (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta, & Folque, 2000). Desta forma, podemos afirmar que os estereótipos de género abrangem representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e as mulheres devem «ser» (traços de género) e «fazer» (papéis de género) (Neto, et al., 2000).

Os estereótipos, uma vez formados, tendem a resistir à mudança, sendo que “um dos factores que poderá potenciar a conservação dos estereótipos de género reside no facto de o processo de estereotipia ser geralmente inconsciente e dificilmente reconhecido por parte dos indivíduos portadores” (Neto, et al., 2000, p. 12).

Com base nos estereótipos, todos os elementos de um determinado grupo tendem a ser avaliados da mesma forma, como se os indivíduos pertencessem a categorias homogéneas. Daí que se possa afirmar que “as diferenças entre mulheres e homens que, à partida deveriam ser positivas e enriquecedoras, pela sua diversidade, tornaram-se diferenças de igualdade de oportunidades, assentes numa multiplicidade de estereótipos sociais e culturais que, ao longo de séculos, têm legitimado a supremacia dos homens face às mulheres, nos mais diversos domínios da vida social” (Neto, et al., 2000, p.8).

Para promover a igualdade de género, nesta ótica, é fundamental conhecer os conteúdos dos estereótipos de género, os seus processos de desenvolvimento e, ainda, alguns fatores psicossociais que contribuem para a sua formação. É necessário, por isso, valorizar e compreender a diferença entre o masculino e o feminino num quadro de igualdade de oportunidade para homens e mulheres, tendo a Educação um papel fundamental na divulgação desses valores (Neto, et al., 2000).

As questões de género na escola

A escola, além de se apresentar como um local de transmissão de conteúdos, é também um lugar privilegiado para a formação das crianças como seres humanos e enquanto membro de uma sociedade (Cardona, et al., 2011). Por outro lado, desde muito pequenas que as crianças se apoderam de ideias estereotipadas relativamente aos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens. Deste modo, torna-se particularmente evidente a necessidade de explorar as questões de género desde a educação de infância (Cardona, Uva, & Piscalho, 2014).

Num mundo globalizado como aquele em que vivemos, onde as sociedades estão hoje a passar por um conjunto de alterações que atravessam a vida de todos os cidadãos, incluindo a vida das crianças enquanto tal, a educação e a formação para a cidadania podem ocorrer em espaços formais, seja nos jardins de infância, nas escolas e/ou em quaisquer outros. No contexto formal de educação para as crianças mais novas, consideram-se três pilares que devem ser reconhecidos como fundamento para uma boa educação, sendo eles o enriquecimento do meio/estimulação; a livre iniciativa da criança/autonomia e o diálogo experiencial/sensibilidade (Marchão, 2013). Estes três pilares que estabelecem a ligação entre o que se experiencia no contexto educativo e a grande finalidade educativa, ou seja, o desenvolvimento pessoal e social que se conecta “com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas [educativas/curriculares] de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

A promoção da igualdade de género no âmbito escolar tem vindo a tornar-se cada vez mais relevante. Assim, tal como vem expresso no IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação, de 18 de janeiro de 2011, “a eliminação de estereótipos de género deve constituir, (...), uma prioridade da educação e da formação, para que raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projectos de vida ou nas respectivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política” (IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e Não Discriminação, 2011–2013, p. 306). Isto ilustra a necessidade de introduzir nas escolas estratégias para reduzir os efeitos das estereotipias na vida dos jovens (Bergano, 2012). É importante integrar as questões de género na educação, numa perspetiva de criar novas cidadanias, tomando a criança como cidadã capaz de agir sobre o seu próprio desenvolvimento (Teresa Vasconcelos, 2007).

Tal como temos visto até aqui, é importante promover a educação para a cidadania, no entanto, segundo Cardona et al (2011), em muitas instituições educativas isto não se verifica, sendo muitas vezes descurada a sua importância. São vários os estudos que demonstram que, no nosso sistema educativo, os materiais pedagógicos, nomeadamente os manuais escolares, continuam a transmitir concepções estereotipadas de mulher e homem. Hoje pretende-se que a escola seja democrática, que não estabeleça distinções entre rapazes e raparigas, contudo, os estereótipos de género continuam a ser transmitidos pela ação pedagógica dos docentes, assim como pelos materiais pedagógicos. Desta forma, é importante refletir sobre os valores implícitos transmitidos por estes materiais, assim como sobre o tipo cidadania que é fomentada nos alunos e nas alunas, uma vez que a escola, enquanto espaço de socialização, onde as crianças passam grande parte do seu tempo, tem que cada vez mais tomar a seu cargo a formação moral e cívica (Cardona, et al., 2011).

Partindo das orientações do sistema educativo português e no que se refere às aprendizagens propostas para o 1.º ciclo do Ensino Básico “espera-se que estas mobilizem de forma ativa situações de experimentação e descoberta, integrando as experiências vividas por alunas e alunos, estimulando as trocas culturais, bem como a entajuda e cooperação” (Cardona et al., 2011, p. 50). Segundo Oliveira Martins, a

escola, enquanto agente de mudança e fator de desenvolvimento “(...) tem que se assumir, (...) não só como potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilidade mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Martins, 1992, p. 41).

Em conformidade, o documento da Eurydice (Rede de Informação sobre Educação na Europa) vem afirmar que “os sistemas educativos, têm (...) um papel importante no acolhimento de oportunidades iguais para todos e no combate aos estereótipos; as escolas têm um dever de proporcionar a todas as crianças a oportunidade de descobrir a sua própria identidade, potencial e interesses, independentemente das tradicionais expectativas ligadas a cada género” (Eurydice, 2011, p. 117). Nesta linha de pensamento, tal como vem plasmado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo e ainda pretende que os jovens sejam cidadãos que valorizem o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania e pela solidariedade com os outros (Ministério da Educação, 2017).

Neste capítulo procurou-se abordar e explorar a problemática da identidade de género e os conteúdos a ela interligados. Começou-se por clarificar os conceitos de sexo e género, de seguida analisou-se o conceito de identidade de género, a forma como este é construído desde que nascemos, e ainda o conceito de estereótipo de género. Por último, discutiu-se a inclusão da temática do género no programa do 1.º ciclo do ensino básico. No capítulo que se segue será feita uma breve apreciação ao sistema educativo português, explicitando essencialmente a sua organização.

CAPÍTULO 2 – DO SISTEMA EDUCATIVO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste segundo capítulo realiza-se uma apreciação ao sistema educativo português procurando explicitar a sua organização sublinhando, precisamente, a sua natureza sistémica. Na sequência analisa-se a formação inicial de educadores e de professores, especialmente a de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico. Procede-se a uma reflexão mais detalhada sobre o 1.º ciclo do ensino básico incidindo sobre o programa e metas curriculares do 1.º ciclo, nomeadamente ao nível do programa de Estudo do Meio. Encerra-se o capítulo com uma caracterização do agrupamento de escolas e da instituição onde se desenvolveu a presente investigação.

Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao 1.º ciclo do Ensino Básico

Os princípios básicos da Educação (Lei n.º 86/1976, de 10 de abril), consagrados na Constituição da República Portuguesa, nos artigos 43.º, 70.º, 73.º a 75.º e 77.º (Canotilho & Moreira, 2017; Miranda & Medeiros, 2017), vêm definir que é responsabilidade do Estado a democratização do ensino, garantindo igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e a criação de escolas particulares e cooperativas. Assim, nos termos da Constituição da República Portuguesa, um sistema educativo é uma organização estruturada e governada, tendo como finalidade proporcionar a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) o direito à educação (Pires, 1987).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. Aprovada a 14 de outubro de 1986, já sofreu quatro revisões, em 1997 (Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro), 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e 2015 (Lei n.º 65/2015, de 3 de junho). As duas primeiras alterações (1997 e 2005) referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior, enquanto a alteração de 2009 se referiu ao estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e à consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Em 2015, a quarta e última

alteração à LBSE, veio fazer a primeira alteração à lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade (Conselho Nacional de Educação, 2017).

Em conformidade com a LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) o nosso sistema educativo é constituído por três sistemas diferenciados: a educação pré-escolar, o sistema de ensino e a educação extraescolar (Pires, 1987). A educação pré-escolar é um setor da educação em regime facultativo que precede a educação escolar e acolhe crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico. A educação escolar engloba os ensinos básicos, secundário e superior integrando modalidades especiais. A educação extraescolar tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência (Pires, 1987).

No 1.º ciclo do Ensino básico (CEB), o ensino é globalizante e funciona em regime de monodocência, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas (por exemplo, a educação física). Este ciclo encontra-se dividido em quatro grandes domínios do saber: Estudo do Meio, Português, Matemática e as Expressões (Ministério da Educação, 2004). No 2.º ciclo, ciclo intermédio, o ensino organiza-se em áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se, maioritariamente, em regime de professor por área. Finalmente, no 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais e desenvolve-se em regime de um(a) professor(a) por disciplina ou grupo de disciplinas. A articulação entre os três ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, p. 3070).

O ensino secundário, ensino posterior ao básico, e hoje parte integrante da escolaridade obrigatória (Lei n.º 85/2009 de 20 de agosto) apresenta um referencial de três anos e compreende cursos científico-humanísticos, de ensino artístico especializado e profissionais.

O ensino superior representa o nível mais elevado da oferta do ensino formal e encontra-se estruturado em dois subsistemas, o universitário e o politécnico. Os dois subsistemas estão organizados em ciclos, em linha com o processo de Bolonha e

a tentativa de construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior, e desde o ano transato que, de igual modo, podem conferir os mesmos graus académicos: licenciatura, mestrado e doutoramento (Lei n.º 65/2018, de 16 de junho). A formação de professores ocorre, justamente, no âmbito do ensino superior.

O atual regime jurídico da habilitação profissional (Lei n.º 79/2014 de 14 de maio), único para a formação de professores, vem confirmar que a formação inicial de educadores e professores para a educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo do ensino básico tem lugar nas instituições politécnicas, com algumas exceções – e.g., Universidade de Aveiro –, enquanto a educação do 3.º CEB e ensino secundário é obtida em instituições universitárias. Assim, através do processo de europeização (Mota & Ferreira, 2017), a habilitação profissional para todos os docentes passou a ser o mestrado. A titularidade da habilitação profissional, na educação pré-escolar e no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico exige uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em ensino (Mota & Ferreira, 2017).

O presente trabalho insere-se, precisamente, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. A componente essencial da formação é a prática educativa supervisionada, a que correspondem as unidades curriculares de Prática Educativa. Nestas unidades curriculares, em linha com o que se encontra consagrado no regulamento do curso na Escola Superior de Educação, em Coimbra, são realizados estágios de natureza profissional, acompanhados da elaboração dos respetivos dossiês, bem como um relatório final.

Com o relatório final pretende-se que o aluno, ou a aluna, realize uma reflexão sobre o seu percurso formativo, evidenciando uma atitude crítica e reflexiva, devendo, simultaneamente, apresentar uma componente investigativa relevante para a prática, suportada em bibliografia de referência e em dados aí recolhidos. O projeto de investigação poderá ser desenvolvido, alternativamente, em contexto de jardim-de-infância, no 1.º ciclo do ensino básico ou em ambos. O presente trabalho corresponde, precisamente, ao relatório final para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, tendo sido desenvolvido no contexto de 1.º ciclo do ensino básico (1º CEB).

Vale a pena, em função disso, aprofundar as características do programa de Estudo do Meio e do conjunto de pressupostos em que radica a sua orientação. Em

primeiro lugar, realizar a abordagem das diferentes temáticas “do próximo para o distante”, ou seja, considerando-se que o que se encontra fisicamente próximo das crianças é-lhes mais aliciante e significativo, sendo as realidades mais distantes, em princípio, menos motivadoras. Em segundo lugar, o tratamento temático sugere que as aprendizagens se organizem com base nos assuntos que fazem parte da realidade familiar das crianças, i. é, é importante ter por base e partir sempre da experiência das crianças. De igual modo se deve ter consciência da importância de se iniciar o tratamento temático do presente (contexto próximo e familiar) para o passado recente e, gradualmente, para alguns acontecimentos de épocas passadas mais distantes. Por último, sugere-se que as aprendizagens se centrem, em primeiro lugar, no indivíduo para, a partir daí, aprender acerca dos outros (Roldão, 1995). Este conjunto de pressupostos indicam uma estrutura curricular por alargamento progressivo. De acordo com este modelo de organização, o programa de estudo do meio aponta para uma progressão dos conteúdos a partir da exploração do meio próximo, para daí se alargar gradualmente a contextos mais distantes, segundo Roldão (1995), o programa de Estudo do Meio deverá progredir, em primeiro lugar, do “eu para os outros (...)” e depois “(...) para a comunidade” (Roldão, 1995, p. 15).

Uma das grandes finalidades do programa é contribuir para uma aprendizagem ativa em que o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento, promover o desenvolvimento integral da pessoa nas suas múltiplas dimensões e fomentar competências vocacionais para o desempenho consciente da cidadania (Roldão, 1995). Como é possível verificar, a área de Estudo do Meio assenta em pressupostos metodológicos de exploração ativa da realidade e de descoberta, sendo que todos os blocos temáticos se intitulam sempre “À descoberta de...”, procurando traduzir que o trabalho com os(as) alunos(as) deve ser conduzido no sentido de os envolver em processos de aprendizagem ativos (Roldão, 1995). Outra particularidade do programa é a natureza integradora dos temas, uma vez que procura evitar uma abordagem de cariz disciplinarizante. Desta forma, cabe ao(à) professor(a) estabelecer a necessária articulação integradora que proporcione uma perceção global dos fenómenos a estudar (Roldão, 1995). Também a sequência pela qual estão organizados os blocos não obedece a nenhuma ordem lógica,

significando assim que a estrutura do programa é aberta e flexível. Neste sentido, é recomendado que o(a) professor(a) organize e integre os conteúdos do modo que entender mais adequado, atendendo aos interesses e necessidades de cada aluno(a) e às características do meio local (Ministério da Educação, 1991).

Para concluir esta breve análise, importa destacar o primeiro bloco do programa “À descoberta de si mesmo”. É no primeiro bloco que começam a ser exploradas temáticas como a identificação, os gostos e preferências e as características do corpo. No 2.º ano de escolaridade, são exploradas temáticas relacionadas com a modificação do corpo e com a saúde do seu corpo (Ministério da Educação, 1991). Assim, foi com base no primeiro bloco e nos conteúdos a ele associados, bem como nos pressupostos e características do programa, que surgiu o presente projeto de investigação ação.

Do agrupamento de escolas à sala de aula.

O Agrupamento de escolas situa-se numa das vilas do concelho de Coimbra, localizada no extremo sudoeste da Cordilheira Central e caracteriza-se pelos seus monumentos, história, paisagens e, especialmente, pela montanha, tendo a sua sede na Escola Secundária. Integra nove estabelecimentos de ensino que vão desde o pré-escolar ao ensino secundário, distribuídos por quatro jardins-de-infância, três escolas do 1.º CEB, uma escola que agrega o 1.º CEB e o 2.º CEB e uma escola secundária.

Sede do agrupamento, como já se sublinhou, a Escola Secundária está inserida numa zona residencial, onde se disponibilizam vários serviços e equipamentos, tais como piscinas municipais, ginásio, restauração, cabeleireiro e outros serviços. Na sua proximidade existem, ainda, mais equipamentos, situação natural atendendo a que se localiza nas imediações do centro da vila. Não admira, por isso, que a zona se possa caracterizar com correspondendo a um nível socioeconómico e cultural médio-alto.

O projeto de investigação-ação, realizado em contexto de estágio, ocorreu numa escola localizada no centro da vila, a cerca de 900 metros da sede de

agrupamento. Alberga, nas suas instalações, dois níveis de ensino: primeiro e segundo ciclos do ensino básico. Possui 253 alunos/alunas a frequentar o primeiro ciclo, distribuindo-se por 3 turmas em cada ano, e 238 alunos/alunas a frequentar o segundo ciclo, enquadrados em seis turmas do 5º ano e cinco do 6º ano de escolaridade. As atividades letivas, no horário da manhã, desenrolam-se entre as 8h30 e as 12h e, no horário da tarde, entre as 13h30 e as 17h30. Neste horário já se encontram inseridas as atividades extracurriculares.

Ao nível dos recursos humanos, a equipa educativa, nomeadamente com a constituição do corpo docente, integra 12 docentes do 1.º ciclo, 27 do 2.º, 3 de apoio educativo, uma docente de inglês e 8 professores responsáveis pelas Atividades Extracurriculares (AEC's). Relativamente ao pessoal técnico de apoio e de ação educativa, a escola beneficia, no total, de vinte seis funcionários contratados pelo Ministério da Educação, pela escola e pela Câmara Municipal.

No que concerne às estruturas físicas, a escola integra quatro pavilhões (blocos A, B, C e D), três com 2 andares. Nos blocos A e C funcionam as unidades administrativas, a sala de professores, as salas de reuniões, a biblioteca e a reprografia, a sala de alunos, o refeitório, o bar e a papelaria. Nos blocos B e D, estão inseridas as salas de aula, funcionando no 1º andar as salas referentes ao primeiro ciclo e nos rés-do-chão as salas dedicadas ao 2º ciclo. Finalmente, encontram-se equitativamente distribuídas por estes dois blocos, 2 salas de informática e duas unidades de ensino estruturado.

As unidades de ensino estruturado estão inseridas numa rede de Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo. Têm como objetivos promover a participação dos seus alunos nas atividades curriculares, desenvolver um modelo de ensino estruturado, proceder às adequações curriculares necessárias e assegurar a participação da comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem (Direção-Geral da Educação, s.d.). Em todas as salas encontramos um computador, um projetor multimédia e um quadro interativo, nem sempre em condições ótimas de utilização.

Na biblioteca, os alunos encontram uma variedade de livros das diferentes áreas, jogos de mesa, jornais, revistas e computadores. É um local onde, para além do

espaço de leitura ou utilização livre do equipamento disponível, os alunos podem desenvolver diferentes trabalhos – e.g., de casa, em grupo – ou visitar exposições propostas pela biblioteca. Para além disso, cada turma tem um horário definido de utilização daquele espaço, habitualmente aproveitado para atividades sem possibilidade de serem levadas a cabo na sala de aula – e.g., as sessões semanais de relaxamento.

Finalmente, ao nível de equipamentos, a escola possui, ainda, um pavilhão gimnodesportivo coberto e 3 campos desportivos ao ar livre, um deles com relvado sintético. No pavilhão gimnodesportivo, os alunos têm acesso a diferentes materiais (bolas, pinos, cordas, arcos...) que utilizam, semanalmente, na atividade extracurricular dedicada à educação física. No entanto, sempre que necessário, os docentes das outras áreas curriculares têm oportunidade de requisitar este tipo material para as suas aulas.

O ambiente educativo pode ser caracterizado, genericamente, como positivo. Os pais e encarregados de educação são, de um modo geral, bastante envolvidos no processo educativo dos seus educandos, o que se pode verificar ao nível das iniciativas levadas a cabo pela Associação de Pais com envolvimento e participação regular – e.g., palestras de sensibilização, festas temáticas (magusto). A escola mantém parcerias com diferentes instituições, nomeadamente, com a Câmara Municipal, o Centro de Saúde da Lousã, a Associação para Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL) e com a Cáritas Diocesana de Coimbra, com as quais desenvolve diferentes projetos.

Neste capítulo foi feita uma breve apreciação ao sistema educativo português, explicitando-se a sua organização. Neste seguimento analisou-se a formação inicial de professores, especialmente dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo e refletiu-se sobre o 1.º ciclo do ensino básico e os programas e metas curriculares, incidindo especialmente no programa de Estudo do Meio. Por último, procedeu-se à caracterização do agrupamento e da escola onde decorreu a presente investigação. No capítulo que se segue, já na Parte II, serão abordadas as opções metodológicas adotadas ao longo do estudo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - ASPETOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo abordam-se as opções metodológicas. Em primeiro lugar, analisam-se as várias fases do estudo, justificando-se a metodologia de investigação. Num segundo momento, apresentam-se o problema, as questões de investigação e os objetivos a atingir, assim como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo de toda a investigação. Por último, serão identificados e caracterizados os participantes do estudo.

Procedimentos Metodológicos

A seleção da metodologia num trabalho de investigação educacional tem de considerar os objetivos, o tipo de questão (ou questões) a que o estudo procura responder, a natureza do fenómeno a estudar e as condições em que o mesmo decorre (Tuckman, 2002).

A investigação apresentada ao longo do presente relatório centra-se no campo da investigação qualitativa em educação. A investigação qualitativa em educação pode assumir diversas estratégias de investigação e privilegia, fundamentalmente, a compreensão dos problemas partindo da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) defendem que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, uma vez que neste tipo de estudos há sempre uma tentativa de compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Neste contexto, os dados recolhidos, habitualmente designados por qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a opiniões e reflexões (Amado, 2017).

Tendo em conta as orientações para o relatório final, e uma vez que foi predefinido que este tivesse uma componente investigativa, a investigação-ação revelou ser a metodologia mais adequada, uma vez que a investigação se centrou na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, através de uma reflexão constante ao longo de todo o percurso. A investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores a lidar com os desafios e problemas da prática (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993). Com esta estratégia de investigação visa-se a melhoria do trabalho nas escolas e alargar o conhecimento e a competência profissional dos docentes

através da investigação que realizam. Nesta linha de pensamento, a problemática da investigação-ação surge como um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos profissionais (Esteves, 2008).

Assim, no desenvolvimento da presente investigação, recorreu-se a um conjunto de procedimentos que estão na base da investigação-ação: descobrir um ponto de partida; recolher informações através de fontes e métodos; planificar uma intervenção e proceder à sua implementação; interpretar os dados e avaliar todo o processo de investigação (Esteves, 2008).

Inicialmente, procurou-se perceber qual seria o ponto de partida da investigação, começando por formular o problema a estudar. O primeiro passo neste processo foi a elaboração da pergunta de partida, procurando exprimir o mais exatamente possível aquilo que se desejava saber, esclarecer, melhor compreender, transformando-a no primeiro fio condutor da investigação a desenvolver (Quivy & Campenhoudt, 1998). Assim, a questão de partida permite-nos focar os tópicos e prever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer (Esteves, 2008). Neste sentido, analisando o grupo de crianças e tendo por base a revisão de literatura realizada, definiu-se a seguinte questão de partida: Que estratégias/atividades posso promover para contribuir para alterar os estereótipos de género das crianças? Nesta sequência, de forma a conseguir dar resposta ao problema definido e com o intuito de orientar o processo da investigação, foram definidos quatro objetivos específicos:

- i. Identificar estereótipos de género associados ao vestuário, às brincadeiras e às tarefas domésticas;
- ii. Promover atitudes positivas face à igualdade de género;
- iii. Planificar e implementar atividades lúdico-pedagógicas que tenham como objetivo a modificação de estereótipos de género;
- iv. Avaliar a receção das atividades lúdico-pedagógicas implementadas.

Os objetivos específicos centram-se, essencialmente, em aceder às perceções dos(as) alunos(as) em relação ao seu entendimento sobre as questões de género e sobre o que representa a igualdade de género.

Definida e delineada a pergunta de partida e os objetivos específicos, a ação dividiu-se em três etapas: recolha de informação através de uma entrevista e da observação direta, planificação e implementação de uma sequência didática partindo das informações recolhidas na primeira fase e reflexão e avaliação de todo o processo.

Levando em consideração as características da investigação-ação e de forma a analisar, compreender e aprofundar a temática em estudo, recorreu-se a várias técnicas e construíram-se alguns instrumentos de recolha de dados ao longo da investigação. A este respeito, de acordo com alguns autores, a escolha e utilização de instrumentos de investigação permite ao investigador compreender, descrever, explorar e avaliar a qualidade dos dados obtidos das várias fontes e contextos (Ketele & Roegiers, 1999).

A entrevista foi a primeira técnica de recolha de dados mobilizada. Considero que esta foi uma técnica bastante pertinente para a eficácia do estudo. A entrevista, mobilizada quando se pretende captar o ponto de vista do outro, é aqui percebida como um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde (Esteves, 2008). Durante a investigação foram realizadas entrevistas às crianças e, posteriormente, à professora cooperante. A entrevista “(...) exige um planeamento cuidadoso” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 133), pelo que o entrevistador deverá passar por alguns procedimentos, nomeadamente, a definição dos objetivos, a construção de um guião, a escolha dos entrevistados e a sua preparação. Antes de realizar as entrevistas, foi construído, previamente, um guião. Esse guião (apêndice A) foi organizado em blocos temáticos e objetivos específicos, estando presente nele a formulação do problema, os objetivos que se pretendiam atingir, as questões orientadoras e as perguntas de recurso utilizadas apenas quando os(as) alunos(as) não avançavam no desenvolvimento do tema ou não

alcançavam o grau de explicitação pretendido (Amado, 2017). De forma a facilitar, posteriormente, a compreensão dos resultados, durante as entrevistas, optou-se por recorrer ao registo de vídeo, após a aprovação dos encarregados de educação das crianças (apêndice B). Estes registos permitiram uma melhor avaliação e análise das entrevistas, nomeadamente, comportamentos, comentários, atitudes e respostas às questões que foram colocadas. Durante as entrevistas, as relações interpessoais que se estabelecem requerem, por parte do entrevistador “(...), uma postura que estimule uma conversação fluida, em linguagem acessível, sendo as perguntas curtas e simples” (Esteves, 2008, p. 97). Com crianças, as entrevistas mais adequadas são as semiestruturadas, uma vez que estas são caracterizadas por questões abertas e permitem a oportunidade de descobrir atitudes e sentimentos (Rodrigues, 2003). Numa entrevista semiestruturada, as questões derivam de um plano prévio, construído por uma série de questões antecipadamente escolhidas e integradas num guião, em que existe, na interação, uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2017). O contexto em que ocorre a entrevista é um aspeto que se deve ter em consideração. Segundo Oliveira-Formosinho (2008) é necessário ter em atenção vários aspetos, enquanto investigador, quando fazemos entrevistas a crianças, nomeadamente, o contexto em que ocorre a entrevista. Segundo a autora, existem evidências que permitem afirmar que as entrevistas que decorrem em contextos familiares, como é o caso da escola, produzem narrativas mais ricas do que as que ocorrem em contextos que lhe são desconhecidos (Oliveira-Formosinho, 2008). Desta forma, tendo em conta os autores supramencionados, o contexto selecionado para a elaboração das entrevistas foi a sala de aula. Considero que este contexto foi o mais adequado, uma vez que era um local onde as crianças se sentiam à vontade por passarem aí grande parte do seu dia. Também a utilização de estímulos para envolver o entrevistado, neste caso as crianças, durante as entrevistas, é outro aspeto que o entrevistador deve ter em conta, ou seja, “a atenção pode ser mantida mais tempo quando existe um referente material que a concentre” (Esteves, 2008, p. 101). A par do guião de entrevista, também foram construídos outros materiais que serviram de apoio às entrevistas. Em primeiro lugar, foram concebidas duas personagens, o João e a Maria, que serviram como ponto de partida e orientação para todas as entrevistas. Foram, ainda, selecionadas um conjunto de imagens que apoiaram algumas das

questões colocadas. Durante as entrevistas existiram perguntas orientadas às crianças e outras dirigidas às personagens criadas. O objetivo primordial das entrevistas prendia-se, essencialmente, com a averiguação das conceções do grupo de crianças sobre as questões de género, nomeadamente, no que dizia respeito à vida quotidiana, como as escolhas do vestuário, dos brinquedos, das brincadeiras e das tarefas domésticas.

De igual modo, a observação foi uma técnica de recolha de dados importante, na medida em que foi uma constante do início até ao final do projeto. A observação é considerada uma das técnicas de recolha de dados mais importantes, pois “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). Desta forma, é possível compreender esse mesmo contexto, as pessoas que nela participam, assim como as interações que são estabelecidas. Esta interação entre o observador e os participantes permite ter acesso a dados que o observador nunca poderia ter, caso não fizesse parte do grupo (Gomes, 2012). Desta forma, podemos dizer que a observação desenvolvida foi participante, uma vez que sempre fui um elemento do contexto educativo e o meu envolvimento tinha como objetivo estabelecer relações com o grupo de crianças. Para registar os dados observados, recorreu-se às notas de campo. As notas de campo caracterizam-se por serem o instrumento que o investigador vai utilizando para registar as anotações das suas observações. Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estes registos traduziram-se, na maioria das vezes, em diálogos que ocorriam ao longo do dia na sala de aula, no contexto de intervalo, em conversas entre as crianças ou entre as crianças e os adultos. O objetivo das notas de campo “(...) é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Esteves, 2008, p. 88).

Realizadas as entrevistas, foi necessário transpor os dados para suporte escrito antes de os poder interpretar. Assim, as entrevistas, gravadas através de vídeo, foram transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 2009). A

análise de conteúdo consiste numa técnica de pesquisa documental que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significados os conteúdos dos diversos tipos de comunicações (Amado, 2017). No processo de análise de conteúdo, o primeiro passo foi organizar os conteúdos num sistema de categorias que expressam as ideias-chave. Estas categorias surgem com a ajuda dos blocos e questões orientadores presentes no guião da entrevista. Com a transcrição das entrevistas foi possível fazer uma primeira análise das respostas dadas pelas crianças. Definidas as ideias-chave, procedeu-se ao recorte vertical das transcrições. O objetivo deste recorte passa pela realização de um novo agrupamento de unidades, fragmentando o texto transcrito em diversos recortes. O recorte vertical revelou-se como um guia para a construção da matriz (tabela 1), uma vez que foi o primeiro esboço do sistema de categorias e subcategorias (Amado, 2017). Depois de feita uma análise e interpretação das entrevistas, surge a construção da matriz de redução de dados que se encontra organizada em categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo. Este processo de categorização diz respeito ao processo pelo qual os dados são transformados e agrupados em unidades que permitem uma descrição mais exata das características relevantes do conteúdo (Amado, 2017). Finalizada a matriz, foi possível avançar para a fase seguinte, a apresentação e interpretação dos dados. Analisada e interpretada a matriz, e com base nos resultados da mesma, foram planificadas e implementadas um conjunto de atividades (sequência didática) com o intuito de modificar e/ou apoiar as conceções de género do grupo de crianças. Durante a sequência didática recorreu-se mais uma vez à observação direta, traduzida em notas de campo e registos fotográficos e escritos. Estes registos revelaram-se um instrumento importante na medida em que permitiram analisar e refletir sobre o trabalho realizado. Após o desenvolvimento da sequência didática, surgiu um momento de avaliação, no qual foi possível avaliar a evolução das conceções das crianças e ainda compreender até que ponto a mesma contribuiu para alcançar os objetivos definidos no início da investigação.

Por último, deve salientar-se que durante a investigação as questões éticas foram sempre tidas em consideração. Importa dizer que na fase de transcrição dos vídeos das entrevistas iniciais, o nome das crianças não é revelado. Respeitando o

seu anonimato, cada criança é representada aleatoriamente por um número. Durante a realização do estudo, houve uma preocupação na seleção dos instrumentos de recolha de dados e na sua posterior análise. Deste modo, tanto o guião de entrevista às crianças como o da professora cooperante foram analisados e aprovados pelo orientador desta investigação, de modo a garantir a sua fiabilidade. Por outro lado, a construção da sequência didática foi feita com base nas características do grupo e nos dados recolhidos das entrevistas. Também este conjunto de atividades foi analisado por parte do orientador assim como pela professora cooperante.

Caracterização dos participantes

A turma A, do 2.º ano, era composta por 25 crianças, sendo que 14 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A maioria dos(as) alunos(as) completou os 7 anos até 2017, com exceção de uma aluna, um ano mais velha que as restantes crianças. Todos os alunos e alunas frequentaram estabelecimentos de educação pré-escolar, principalmente, o jardim-de-infância, na vila, à exceção de quatro crianças que frequentaram jardins-de-infância fora do concelho. A taxa de retenção era bastante reduzida, sendo que apenas um dos alunos ficou retido no 2.º ano de escolaridade. A maioria dos(as) alunos(as) residia na vila, à exceção de três que residiam em localidades periféricas.

Os pais e encarregados de educação, com exceção de uma mãe que nasceu na Indonésia, possuem nacionalidade portuguesa. Relativamente à idade de pais e encarregados de educação, esta variava entre os 25 e os 55 anos, sendo que, de uma forma geral, os pais tinham idades superiores às idades das mães. No que se refere às habilitações académicas, mais de metade dos pais e encarregados de educação tinham um curso superior e apenas três possuíam habilitações inferiores ao 9.º ano de escolaridade. No que se prende com o agregado familiar, a maioria, num total de quinze alunos(as), vivia com o pai, a mãe e eventuais irmãos, e uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento.

Na turma, foi possível identificar algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente ao nível da escrita, sendo os alunos em questão semanalmente acompanhados no horário de Apoio ao Estudo. Havia ainda três casos de alunos com défice de atenção e hiperatividade, verificando-se que, num dos casos, o aluno, embora se encontrasse no segundo ano, estava a seguir os conteúdos do programa do primeiro ano. A Hiperatividade com Déficit de Atenção apresenta-se como uma perturbação do desenvolvimento neurológico caracterizada pela agitação motora, a impulsividade e a desatenção com o exterior (Moura, 2018). Entre os 25 alunos da turma, havia uma aluna com necessidades educativas especiais, em face de apresentar espectro de autismo, epilepsia e um desvio genético no 13.º par, associado a entraves no desenvolvimento cognitivo. Com dificuldades em falar, encontrava-se a maior parte do tempo letivo com as profissionais da Unidade de Ensino Estruturado, sendo que só participava nas atividades de grande grupo (turma) nas componentes de expressões, sessões de relaxamento e oficina de projeto.

A turma dispunha de Atividades Extra Curriculares (AEC's) de música, de desporto e de oficina de artes. Durante o ano letivo, a turma participou no Projeto Fénix que visava promover o sucesso educativo dos alunos. Este projeto tem como objetivo primordial diminuir a taxa de retenção presente nos três ciclos do ensino básico e, para tal, pretende-se desenvolver dinâmicas de ensino e de aprendizagem diversificadas e personalizadas (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Ao longo do capítulo, foram abordados os aspetos metodológicos seguidos ao longo do estudo. Partindo da formulação de questão e de um conjunto de objetivos, a investigação centrou-se no campo da investigação qualitativa, recorrendo-se à estratégia de investigação-ação. Apresentaram-se e explicitaram-se os instrumentos, e a sua construção, e as estratégias de recolha de dados. Procedeu-se, ainda, a uma breve caracterização dos participantes do estudo. De seguida, serão apresentados os procedimentos de análise dos dados, bem como as atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

CAPÍTULO 4 – SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

O presente capítulo será dividido em três subcapítulos, o A, o B e o C. No subcapítulo A, procede-se à apresentação e análise das entrevistas que previamente realizámos com as crianças. Segue-se-lhe a descrição e apreciação da sequência didática (parte B) e, por fim, concluímos com a atividade final que serviu de avaliação do trabalho desenvolvido (parte C).

A- Apresentação e análise das entrevistas com as crianças

Principia-se com uma descrição e apreciação pormenorizada das entrevistas, sendo exploradas as respostas dadas em cada um dos blocos do guião. Estas entrevistas permitiram explorar e identificar as conceções que os alunos apresentavam sobre a temática e, posteriormente, partindo dessas mesmas conceções, desenhar uma sequência didática, como será explicado mais à frente. No quadro seguinte, é apresentada a matriz de redução de dados, onde são descritas as categorias, subcategorias e os indicadores que foram estabelecidos a partir da análise das entrevistas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Comparação		
2. Brincadeira Preferida	2.1. Associadas às raparigas	
	2.2. Associadas aos rapazes	
	2.3. Não associadas ao género	
3. Brinquedos	3.1. Brinquedos preferidos	Não brinca com brinquedos
		Associados às raparigas
		Associados aos rapazes
		Não associadas ao género
	3.2. Associação à rapariga e ao rapaz	Rapariga (Maria)
		Rapaz (João)
4. Tarefas domésticas	4.1. Agregado Familiar	Ambos
		Mãe
		Pai
		Outros
	4.2. Desempenho de tarefas	Arrumação
		Gestão das tarefas
		Apoio
	4.3. Associação à rapariga e ao rapaz	Rapariga (Maria)
		Rapaz (João)
		Ambos

Tabela 1. Matriz de Redução de Dados das entrevista às crianças

Na sequência, a matriz de redução de dados é transformada numa narrativa organizada, na qual são apresentados excertos das respostas das crianças com o intuito de facultar a análise e discussão das interpretações realizadas.

1. Comparação (categoria 1)

Categoria	Unidades de Registo
Comparação	<p><i>“Um é negro e o outro é branco” A3.</i></p> <p><i>“Um é mais claro e outro é mais escuro” A4.</i></p> <p><i>“As semelhanças são que têm membros, cabeça, pescoço, olhos, nariz e boca. Também as orelhas e o cabelo” (...) “As diferenças são que um menino é escuro e o outro é claro” A5.</i></p> <p><i>“Um é mais escuro e outro é mais claro” (...) “Um tem o cabelo escuro e outro tem o cabelo cor da pele” A9.</i></p> <p><i>“As diferenças são que um tem a pele mais escura que o outro” A10.</i></p> <p><i>“Um é castanho e outro é branco” A16.</i></p> <p><i>“(...) este menino é castanho e outro é... cor da pele” A17.</i></p> <p><i>“Este é castanho e este é branco” A21.</i></p> <p><i>“Este é preto...” A22.</i></p> <p><i>“Este é mais escuro, porque é preto, e este é mais claro” A23.</i></p>

Tabela 2. Recorte da categoria “Comparação”

Na primeira categoria, “Comparação”, quando questionados(as) sobre as diferenças e as semelhanças entre os dois manequins, todos e todas, sem exceção, conseguiram identificar, de imediato, as diferenças, ou seja, o tom de pele. Quando questionados sobre as semelhanças, apenas algumas crianças evidenciaram que os manequins eram idênticos, com a exceção já enunciada. De facto, os manequins eram idênticos, a única diferença visível era o tom de pele, uma vez que o órgão sexual se encontrava coberto. Mesmo sem ver o órgão sexual, muitas das crianças partiram do princípio que um dos manequins “era uma menina” e o outro “era um menino”.

Depois de evidenciarem as diferenças e as semelhanças entre os manequins, as crianças foram convidadas a fazer uma pequena atividade. Assim, foi-lhes apresentado um conjunto de roupas e calçado com os quais podiam vestir e calçar os dois manequins. O objetivo primordial da atividade era que as crianças os vestissem

e calçassem sem serem influenciadas pelo sexo¹. Antes de dar início à atividade uma das crianças questionou-me qual dos manequins era a rapariga e qual era o rapaz, afirmando que isso iria ditar as suas escolhas.

“Mas só não percebo isto.... Isto é uma rapariga ou um rapaz? Para os vestir preciso de saber...”. (A1)

Simultaneamente, embora muitas das crianças não tivessem colocado esta questão, vestiram um dos manequins com roupas “tipicamente femininas” e outro com roupas “tipicamente masculinas”, partindo do princípio que havia “um menino” e “uma menina”. Realizada a primeira parte da atividade, vestir os dois manequins, as crianças foram convidadas a destapar o órgão sexual dos manequins e descobrir qual o sexo de cada um. Nesse momento foi-lhes colocada a seguinte questão *“Agora que descobriste o sexo de cada um dos manequins queres fazer alguma alteração no vestuário?”*. Vejamos, na tabela seguinte, as respostas de algumas crianças.

¹ Importa salientar que, embora este momento tenha sido transformado numa atividade no contexto da entrevista, considerou-se coerente apresentar os resultados através de uma tabela semelhante à da matriz de redução de dados.

Respostas das crianças		
Vestuário	Associados às raparigas	<p>A3: <i>Quero! Espera aí, esta aqui é menina por isso... Vais ficar assim:</i> Manequim do sexo feminino: - Camisola com pintas pretas e flores vermelhas; - Calções verdes com flores azuis escuras; - Sapatos azuis-claros;</p> <p>A11: <i>Sim, claro! Quero pôr tudo ao contrário</i> (troca a roupa dos manequins). Manequim do sexo feminino: - Camisola vermelha; - Saia cor-de-rosa com pintas rosa choque; - Sapatos pretos.</p> <p>A14: <i>Sim! Muitas!</i> (inverte o vestuário dos manequins) Manequim do sexo feminino: - Vestido ao xadrez preto e branco; - Sapatos dourados;</p> <p>A15: Manequim do sexo feminino: - Sapatos azuis escuro; - Camisola branca com pintas pretas e flores vermelhas; - Calções rosa com pintas rosa escuro</p> <p>A22: Manequim do sexo feminino: - Camisola rosa com pintas rosa choque;</p>
	Associados aos rapazes	<p>A3: <i>Este é rapaz, vai ficar assim...</i> Manequim do sexo masculino: - Camisola azul escura; - Sapatos azuis-escuros; - Calções azuis-claros</p> <p>A11: Manequim do sexo masculino: - Camisola ao xadrez branco e vermelho; - Calções azuis-claros; - Sapatos azuis-escuros;</p> <p>A14: Manequim do sexo masculino: - Calções verdes com bolas; - Camisola azul-escura; - Sapatos azuis-escuros;</p> <p>A15: <i>Sim claro, quero pôr ao contrário!</i> Manequim do sexo masculino: - Camisola preta - Calções azuis-claros - Sapatos pretos</p> <p>A22: <i>Quero!</i> (pausa) <i>Quero mudar as camisolas.</i> Manequim do sexo masculino: - Camisola preta;</p>

Tabela 3. Dados da atividade realizada no contexto da entrevista

Grande parte das crianças quiseram alterar o vestuário, na maioria das vezes porque tinham utilizado roupas “tipicamente masculino” no manequim do sexo feminino ou vice-versa e, nestes casos, optaram por inverter o vestuário. Em contrapartida, aquelas que responderam que não queriam fazer alterações no vestuário, justificaram que tinham “acertado” no manequim.

“Não, quero deixar assim. Consegui acertar na que era a menina e na que era o menino” (A22).

Produzidas as alterações, é possível destacar a utilização de roupas mais claras, os padrões florais e os vestidos no manequim feminino e as roupas mais escuras, os padrões neutros e os calções para o manequim masculino. A maioria das alterações observaram-se por parte das alunas, considerando que as meninas devem utilizar os vestidos e as roupas com padrões florais. Sob outra perspetiva, os alunos não procederam a tantas alterações, considerando que as meninas poderiam utilizar as mesmas roupas que os rapazes.

“Não. Acho que a roupa está bem assim, as meninas também podem utilizar calções e t-shirts” (A5).

2. Brincadeira Preferida (categoria 2)

Subcategoria	Unidades de Registo
Associadas às raparigas	<p><i>“A minha preferida de todas é brincar com as minhas barbies” A14.</i></p> <p><i>“(…) gosto de pintar com maquilhagens (…)” A18.</i></p> <p><i>“(…) e brincar às bonecas que eu tenho em casa” A24.</i></p>
Associadas aos rapazes	<p><i>“Jogar à bola, jogar basquete” A1.</i></p> <p><i>“Jogar futebol.” A2.</i></p> <p><i>“Jogar à bola” A6.</i></p> <p><i>“Jogar futebol” A9.</i></p> <p><i>“Jogar à bola” A17.</i></p> <p><i>“Futebol” A21.</i></p>

Tabela 4. Recorte da subcategoria “Associadas às raparigas” e “Associadas aos rapazes”

Verificou-se através das respostas de alunos e alunas que as suas brincadeiras preferidas apontavam em várias direcções. Assim, optou-se por organizar esta categoria em três subcategorias, as quais são identificadas como: associadas às raparigas; associadas aos rapazes; não associadas ao género.

Relativamente à primeira subcategoria “Associadas às raparigas” foi possível constatar que todas as respostas agrupadas nesta subcategoria foram dadas por alunas, de outro modo, na segunda subcategoria “Associadas aos rapazes”, das seis respostas agrupadas, cinco delas foram dadas por rapazes e uma foi dada por uma rapariga. Conclui-se, portanto, que algumas das brincadeiras mais tradicionais para meninas e meninos, como brincar com bonecas e jogar futebol ainda se encontram, neste grupo, razoavelmente estereotipadas. Habitualmente, as crianças são incentivadas a interessar-se por brincadeiras que são aceites socialmente, de acordo com o seu género, como sublinha Rodrigues (2003), ao afirmar que “os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares e é através delas que ela expõe, como que por um olho mágico, a sua realidade interior” (Rodrigues, 2003, p. 11).

Subcategoria	Unidades de Registo
Não associadas ao género	<p><i>“Jogar à apanhada e às escondidas.” A4.</i></p> <p><i>“Costumo construir Legos... Quando estou em casa e chego da escola, às vezes construo exércitos de cada lado de cada tipo de brinquedos e faço uma guerra com eles.” A5.</i></p> <p><i>“(…) jogar à mosca, à apanhada, às escondidas e jogar à macaca” A8.</i></p> <p><i>“Saltar à corda e brincar à apanhada” A15.</i></p> <p><i>“Brincar com os meus vizinhos” A16.</i></p> <p><i>“Gosto de jogar à mosca (...) andar de skate, bicicleta e patins. Também gosto de saltar à corda” A18.</i></p> <p><i>“À apanhada, as escondidas, ao jogo do tubarão, ao jogo do crocodilo” A19.</i></p> <p><i>“Jogar ao tubarão. Jogar às escondidas.” A22.</i></p> <p><i>“Jogar às mães e aos pais, às escondidas, à apanhada, ao quarto escuro (...)” A24.</i></p>

Tabela 5. Recorte da subcategoria “Não associadas ao género”

A subcategoria “Não associadas ao género” constituiu aquela onde se registaram um maior número de respostas. Relativamente às restantes brincadeiras, as respostas das crianças distribuíram-se, entre outras, pelo jogar à apanhada e às escondidas, saltar à corda e andar de bicicleta. De um modo geral, as brincadeiras escolhidas consistiram em atividades de grupo e que não são habitualmente associadas nem aos meninos, nem às meninas. Das nove respostas, quatro foram dadas por meninas e cinco por meninos.

3. Brinquedos (categoria 3)

Na terceira categoria, as respostas das crianças foram organizadas em duas partes, emergindo duas subcategorias. A primeira teve que ver com a eleição do(s) brinquedo(s) preferidos, enquanto a segunda se relacionou com a associação de um brinquedo ao rapaz e à rapariga. Dentro de cada uma das subcategorias ainda foi pertinente organizar as respostas em seis indicadores. A primeira subcategoria foi dividida em quatro indicadores: não brinca com brinquedos; associados às raparigas; associados aos rapazes; não associados ao género. A segunda subcategoria foi dividida em dois indicadores: rapariga (Maria); rapaz (João).

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Brinquedos preferidos	Não brinca com brinquedos	<i>“Não gosto muito de brincar com brinquedos. Eu mais desenho e jogo computador.” A1</i>
	Associados às raparigas	<i>“(…) Quer dizer de vez em quando também brinco com as minhas barbies, lógico”. A3</i> <i>“Com as minhas Pinipons e as minhas barbies” (...) “Eu também brinco com os meus nenucos” A10.</i> <i>“Pinipons, barbies, bonecas, às bebês, supermercados...” A11.</i> <i>“(…) tenho lá as minhas barbies e elas tem uma escova e o cabelo vira... e também tenho maquilhagem, vernizes” A14.</i> <i>“Às vezes também brinco com bonecas (...)” A18.</i> <i>“Brinco com as barbies” A24.</i>
	Associados aos rapazes	<i>“(…) Sim, com armas e mais uns brinquedos que tenho lá.” A2.</i> <i>“Jogar à bola” A12.</i> <i>“Com carros” A17.</i> <i>“(…) às vezes jogo futebol com o meu irmão” A18.</i> <i>“Às vezes brinco com os carros, no meu quarto” A19.</i> <i>“Com carros. Brinco com todos os tipos” (...) “Também brinco com nenucos” A21.</i>
	Não associados aos géneros	<i>“(…) com a Playmobil, às vezes com os cavalos, mais nada, gosto de brincar às quintas” A6.</i> <i>“Fazer construções de Legos” A12.</i> <i>“O que eu costumo brincar são os Legos” A19.</i> <i>“Com Legos grandes” A22.</i> <i>“Legos” A23.</i>

Tabela 6. Recorte da subcategoria "Brinquedos preferidos"

A primeira subcategoria dizia respeito à identificação do brinquedo preferido. Os brinquedos são considerados elementos muito importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Almeida, 2006). De acordo com a literatura, as crianças a partir dos dois anos começam a demonstrar preferência por brinquedos selecionados de acordo com o seu género, um comportamento que é, num número significativo de vezes, determinado pela imitação e pelo reforço, isto é, têm mais preferência por brinquedos estereotipados para o seu próprio género do que para o género oposto (Rodrigues, 2003), situação que se confirmou nas entrevistas realizadas.

No primeiro indicador, “não brinca com brinquedos” apenas uma criança o afirma, justificando que prefere desenhar e jogar computador. Apesar de podemos considerar o computador como um brinquedo, ou uma ferramenta para brincar, o aluno não o considera como tal, não o associando a um brinquedo. No segundo indicador, “Associados às raparigas”, foram agrupadas as respostas de seis alunas que evidenciam, de forma clara, a preferência por brinquedos habitualmente associados às raparigas, como as barbies, os nenucos e outras bonecas. No terceiro indicador – “Associados aos rapazes” – foram registadas as respostas de duas alunas e de quatro alunos. Os rapazes demonstram interesse por carros e bolas de futebol, enquanto as raparigas por bolas de futebol. De destacar ainda a resposta de uma criança (rapaz) que afirma brincar com carros e com nenucos. Importa refletir que este aluno foi o único rapaz a afirmar brincar com um brinquedo, normalmente associado às raparigas, neste caso, o nenuco. No quarto, e último, indicador, “não associados ao género”, foram organizadas as respostas de cinco crianças (quatro rapazes e uma rapariga) que destacam a sua preferência por Legos. Verifica-se, portanto, a preponderância de estereótipos de género em relação aos brinquedos preferidos, tanto pelas alunas como pelos alunos, dado que a maioria nomeia, essencialmente, brinquedos tipicamente associados ao seu género e não ao género oposto.

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Associação à rapariga e ao rapaz	Rapariga (Maria)	<p>“(…) à Maria uma corda” A1.</p> <p>“À Maria oferecia uma corda de saltar e umas barbies” A3.</p> <p>“À Maria... podia ser um nenuco (...) mas ela também podia gostar de brincar com carrinhos e bolas de futebol... Não sei os gostos dela...” A5.</p> <p>“À Maria dava uma barbie” A8.</p> <p>“Uma boneca à Maria” A9.</p> <p>“E à maria oferecia este uma barbie” A10.</p> <p>“À Maria uma barbie” A11.</p> <p>“À Maria uma bola” A12.</p> <p>“(…) à Maria oferecia uma barbie” A14.</p> <p>“(…) o nenuco à Maria” A15.</p> <p>“(…) e a corda à Maria (...) e as bonecas à Maria” A16.</p> <p>“(…) e à menina... normalmente gostam de saltar à corda” A17.</p> <p>“A boneca à Maria (...)” A18.</p> <p>“A barbie oferecia à Maria” A19.</p> <p>“À Maria dava uma barbie” A22.</p> <p>“(…) e uma corda à Maria” A24.</p>
	Rapaz (João)	<p>“Ao João era uma bola (...)” A1.</p> <p>“Ao João oferecia a bola de futebol e os carrinhos” A3.</p> <p>“Hum... Podia ser a corda ao João” A5.</p> <p>“E ao João os carros” A8.</p> <p>“Ao João um boneco da Playmobil” A9.</p> <p>“Ao João oferecia um carrinho” A10.</p> <p>“Uma bola ao João” A11.</p> <p>“Um carro ao João” A12.</p> <p>“Ao João oferecia uma bola de futebol” A14.</p> <p>“Ao João a bola (...)” A15.</p> <p>“Os carros ao João (...) e a bola ao João” A16.</p> <p>“A João oferecia a bola de futebol” A17.</p> <p>“(…) uma bola ao João” A18.</p> <p>“Carros e bola de futebol” A19.</p> <p>“Os carros e a boneca” A21.</p> <p>“Oferecia carros. E oferecia a bola” A22.</p> <p>“Oferecia ao João a bola de futebol. A23.</p> <p>“Os carros” A24.</p>

Tabela 7. Recorte da subcategoria “Associação à rapariga e ao rapaz”

A segunda subcategoria relacionava-se com a associação de um brinquedo à Maria e ao João. Para tal, como mencionado anteriormente, as respostas das crianças dividiram-se em dois indicadores. No primeiro indicador, “Rapariga (Maria)”, os brinquedos atribuídos resumiram-se à barbie, ao nenuco e à corda. Importa destacar a resposta de um aluno que, apesar de atribuir o nenuco à Maria, afirma que esta

poderia gostar de outros brinquedos, neste caso, aqueles habitualmente associados aos rapazes.

“À Maria... podia ser um nenuco (...) mas ela também podia gostar de brincar com carrinhos e bolas de futebol... Não sei os gostos dela...” A5.

Com exceção deste aluno, todas as crianças ofereciam brinquedos habitualmente associados às raparigas. No segundo indicador “Associados aos rapazes”, as respostas das crianças resumiram-se, essencialmente, à bola de futebol e aos carros. Destaque-se ainda a resposta de duas crianças (dois rapazes) que ofereciam uma corda e um nenuco. Curiosamente, o aluno que indicou o nenuco (A21) foi o mesmo que, na terceira categoria, afirmou brincar com nenucos. Importa refletir que todas as crianças fizeram distinção entre o brinquedo que ofereciam à Maria e ao João, não tendo sido registada nenhuma resposta em que oferecessem o mesmo brinquedo.

4. Tarefas domésticas (categoria 4)

Nesta quarta categoria, as respostas das crianças foram organizadas em três subcategorias: agregado familiar; execução de tarefas; associação ao rapaz e à rapariga. À semelhança da categoria anterior, perante as respostas das crianças, foi pertinente organizar as respostas em dez indicadores. Neste sentido, a primeira subcategoria foi dividida em quatro indicadores: ambos; mãe; pai; outros. A segunda foi repartida em três indicadores: arrumação; gestão de tarefas; apoio. Por fim, a última subcategoria foi distribuída por três indicadores: rapariga (Maria); rapaz (João); ambos.

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Agregado familiar	Ambos	<p><i>“Cozinhar é a minha mãe e o meu pai. No fim-de-semana, quando é sempre no domingo o meu pai faz sempre o almoço porque nós temos que ir à missa, eu, a mãe e a minha irmã” A8.</i></p> <p><i>“às vezes cozinhar é o pai ou (...)” A11.</i></p> <p><i>“Lavar a loiça é minha mãe e o meu pai” A14.</i></p> <p><i>“Cozinhar é os dois, mais a mãe” A23.</i></p>
	Mãe	<p><i>“A minha mãe lava a roupa” A2.</i></p> <p><i>“A minha mãe cozinha, lava a roupa e passa a ferro” A3.</i></p> <p><i>“Lavar a roupa é a minha mãe, cozinhar às vezes sou eu com a minha mãe e com a minha irmã, passar a ferro é a minha mãe (...)” A4.</i></p> <p><i>“Tirar a roupa da máquina e passar a ferro é a minha mãe” A8.</i></p> <p><i>“Cozinhar é a minha mãe, lavar a roupa também é a minha mãe, passar a ferro também é a minha mãe” A9.</i></p> <p><i>A roupa é a minha mãe” A11.</i></p> <p><i>“Passar a ferro é a minha mãe. A minha mãe e às vezes eu também a ajudo” A14.</i></p> <p><i>“Lavar a roupa é a mãe” A23.</i></p> <p><i>“A minha mãe faz o comer e lava a roupa” A24.</i></p>
	Pai	<p><i>“(...) e as lâmpadas é o meu pai” A4.</i></p> <p><i>“(...) mudar as lâmpadas costuma ser o meu pai”. A8</i></p> <p><i>“(...) o meu pai depois vem muito cansado das obras e depois não faz muita coisa” A9.</i></p> <p><i>“Arranjar as lâmpadas é o pai” A11.</i></p> <p><i>“O meu pai não faz nada em casa” A12.</i></p> <p><i>“Nunca vi o meu pai a lavar a loiça” A22.</i></p> <p><i>“Trocar as luzes e trabalhar na casa é o pai” A23.</i></p> <p><i>“(...) o meu pai arranja as lâmpadas” A24.</i></p> <p><i>“Mudar as lâmpadas é o meu pai” A3.</i></p>
	Outros	<p><i>“(...) a minha avó passa a roupa a ferro” A24.</i></p> <p><i>“Esta é a minha mãe às vezes porque ela tem uma senhora que às vezes vai lá passar a ferro” A6.</i></p>

Tabela 8. Recorte da subcategoria “Agregado Familiar”

A primeira subcategoria dizia respeito à identificação da(s) tarefa(s) que cada um dos elementos do agregado familiar desempenhava em casa. Assim, no primeiro indicador “Ambos”, apenas quatro crianças destacam tarefas domésticas partilhadas pelo pai e pela mãe. As crianças afirmam existir uma maior partilha entre os membros do casal na tarefa “cozinhar” e uma menor partilha e participação na tarefa “fazer os arranjos”, uma vez que nenhum(a) aluno(a) associa essa tarefa à mãe. No indicador seguinte, “Mãe”, destacaram-se as tarefas de lavar a roupa, passar a ferro e

cozinhar associadas apenas à progenitora. No indicador, “Pai”, fazer os arranjos, foi a tarefa que mais se destacou, pois seis crianças afirmam que os pais costumam fazer os arranjos em casa. Importa destacar as respostas, de um aluno e de uma aluna, que confirmam que o pai não executa nenhuma tarefa em casa.

“(...) o meu pai depois vem muito cansado das obras e depois não faz muita coisa” A9.

“O meu pai não faz nada em casa” A12.

No quarto e último indicador, “outros”, duas crianças referem que na tarefa “passar a ferro” a família recorre a ajuda fora do seio familiar, referindo-se ao apoio da avó e de uma empregada doméstica (“uma senhora”, A6)

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Execução de tarefas	Arrumação	<p><i>“Ajudo a fazer a minha cama” A3.</i></p> <p><i>“ (...) ajudo a minha mãe a passar a ferro” A4.</i></p> <p><i>“ (...) às vezes faço a minha cama e arrumo o meu quarto” A5.</i></p> <p><i>“Eu ainda não sei fazer a cama mas estou aprender” A11.</i></p> <p><i>“Eu, faço a cama, ao meu jeito, mas faço (...)” A14.</i></p> <p><i>“Arrumo o meu quarto e arrumo a sala” A15.</i></p> <p><i>“(...) e arrumo o meu quarto” A18.</i></p> <p><i>“Ajudo arrumar a casa” (...) “ajudo a pôr a roupa a lavar” (...) “Também ajudo o meu pai (aponta para imagem de arranjar as lâmpadas) ” A19.</i></p>
	Gestão das tarefas	<p><i>“Às vezes ajudo a fazer bolos.” A1.</i></p> <p><i>“Às vezes ponho a mesa com o meu irmão (...)” A1.</i></p> <p><i>“Às vezes ajudo a mãe a botar a mesa” A2.</i></p> <p><i>“ (...) de vez em quando ajudo quando o molete e essas coisas simples também ajudo a fazer. Quando ela faz bolos também ajudo a fazer porque normalmente sou eu que peço para fazer os bolos...” A3.</i></p> <p><i>“ (...) ponho sempre a mesa” (...) “às vezes também ajudo a lavar a loiça” A5.</i></p> <p><i>“(...) já faço o meu comer e também ajudo a pôr a mesa” A9.</i></p> <p><i>“Eu ponho a mesa” A11.</i></p> <p><i>“As vezes ajudo a fazer bolos, comida (...)” A18.</i></p> <p><i>“Mas também ajudo na cozinha a dar os alimentos” A23..</i></p> <p><i>“Às vezes ajudo a minha mãe a pôr as coisas na mesa” A24.</i></p>
	Apoio	<p><i>“(...) às vezes dou as molas da roupa à minha mãe” A1.</i></p> <p><i>“ (...) ajudo a mãe a botar a roupa na máquina” A2.</i></p> <p><i>“Quando o meu pai vai ver a luz lá fora que ela, que às vezes não dá eu vou levar a cadeira que é para ele chegar à luz” A4.</i></p> <p><i>“Já ajudo a dobrar a roupa, ponho a roupa na máquina, já faço brasas (...) E ajudo também o meu pai a mudar as coisas” A9.</i></p> <p><i>“A dar as molas para estender (...) estendo roupa com ela” A16.</i></p> <p><i>“Eu também ajudo nas obras com o meu pai e a trocar as luzes” A23.</i></p>

Tabela 9. Recorte da subcategoria “Execução de tarefas”

Na subcategoria “Execução das tarefas” verificou-se que as crianças realizavam mais do que uma tarefa em casa. Assim, optou-se por agrupar as tarefas em três indicadores: “arrumação”, “gestão das tarefas” e “apoio”. Tanto os alunos como as alunas realizam tarefas tradicionalmente associadas às mulheres, o que parece demonstrar a existência de uma mudança quanto à separação das tarefas

domésticas entre os homens e as mulheres. No entanto, na execução, arrumação e gestão das tarefas, verificou-se o maior número de respostas dadas pelas alunas, enquanto nas tarefas de apoio se registou um maior número de respostas de alunos.

Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Associação ao rapaz e à rapariga	Rapariga (Maria)	<p><i>“(…) e a Maria podia passar a ferro e limpar as roupas” A3.</i></p> <p><i>“(…) E a Maria... passar a ferro” A4.</i></p> <p><i>“A Maria podia ajudar a passar a ferro (…)” A8.</i></p> <p><i>“E a Maria ajudava-me aqui na roupa” A14.</i></p> <p><i>“A Maria passava a ferro” A15.</i></p> <p><i>“(…) e a Maria passar a ferro” A17.</i></p> <p><i>“A rapariga podia cozinhar” A19.</i></p> <p><i>“A Maria podia arranjar as lâmpadas” A21.</i></p> <p><i>“(…) e a Maria passava a ferro” A22.</i></p>
	Rapaz (João)	<p><i>“O João podia fazer os cozinhados (…)” A3.</i></p> <p><i>“O João podia mudar a lâmpada” A4.</i></p> <p><i>“(…) e se a luz estivesse estragada o João podia ajudar qualquer pessoa da minha família” A8.</i></p> <p><i>“O João ajudava o meu pai e a minha mãe a cozinhar” A14.</i></p> <p><i>“O João cozinhasse” A15.</i></p> <p><i>“Arranjar a luz (….) Só o João” A16.</i></p> <p><i>“O João podia cozinhar (…)” A17.</i></p> <p><i>“E o João arrumava a roupa” A19.</i></p> <p><i>“Também ajudava a arranjar as lâmpadas” A21.</i></p> <p><i>“O João cozinhasse (…)” A22.</i></p>
	Ambos	<p><i>“Lavar a loiça podiam fazer os dois (….) Fazer a cama também é os dois porque é uma obrigação das crianças. Podiam arrumar o quarto” A5.</i></p> <p><i>“A passar a ferro, podiam fazer os dois)” (….) A cozinhar...mais nada” A6.</i></p> <p><i>“Podiam cozinhar os dois” A16.</i></p> <p><i>“Podiam ajudar a cozinhar, a lavar a roupa e ajudar a dar a lâmpada” A18.</i></p> <p><i>“Podiam lavar os pratos” A22.</i></p> <p><i>“O João e a Maria... Todas!” A23.</i></p> <p><i>“Podiam passar a roupa a ferro, cozinhar, arranjar as coisas e fazer o almoço e o jantar” A24.</i></p>

Tabela 10. Recorte da subcategoria “Associação à rapariga e ao rapaz”

Na terceira categoria, verificou-se alguma separação entre as tarefas que a Maria e o João podiam executar. No indicador “Maria”, a tarefa “passar a ferro” foi a que mais se destacou, seguindo-se a de “cozinhar”. Já no indicador “João”

verificamos, a eleição da tarefa “cozinhar” e “fazer os arranjos”. De realçar, ainda, o último indicador, “ambos”, onde sete crianças (cinco rapazes e duas raparigas) mencionam um conjunto de tarefas que ambos podiam desempenhar, nomeadamente, passar a ferro, lavar a loiça, cozinhar e arrumar o quarto. Conclui-se, portanto, que apesar das crianças terem feito alguma distinção entre as tarefas que o menino e a menina podiam desempenhar, essa distinção não se torna muito relevante, pois de um modo geral são mencionadas as diversas tarefas. É de considerar que as crianças demonstraram algum sentido de igualdade entre os géneros, o que sugere a modificação de algumas mentalidades em que deverá existir uma separação entre as tarefas domésticas entre os homens e as mulheres.

B- Prática Pedagógica

Durante a intervenção educativa, em cada uma das sessões foi tido o cuidado de explorar os conteúdos pretendidos de forma integrada e articulada com as diferentes áreas curriculares, de forma a promover a interdisciplinaridade. Sempre que possível recorreu-se a exemplos concretos da realidade das crianças para que as aprendizagens fossem mais significativas. Foram privilegiadas estratégias de ensino diversificadas e que promovessem o trabalho cooperativo, na medida em que grande parte das atividades foram exploradas a pares, para que, desta forma, as crianças refletissem e debatessem sobre as diversas temáticas. As onze atividades efetuadas foram devidamente descritas e planificadas (apêndice C).

- **1.ª Sessão**

A primeira sessão teve lugar no dia 9 de maio e foi dividida em três momentos. Num primeiro momento, desenvolveu-se um diálogo com as crianças sobre o corpo feminino e masculino, evidenciando os órgãos que o constituem. Durante o diálogo foi dada a oportunidade a todos(as) os(as) alunos(as) de expressarem e discutirem, em grande grupo, as suas ideias. Durante este diálogo foram colocadas algumas questões, de forma a enriquecer a discussão, por exemplo,

“O corpo das meninas e dos meninos é igual?”; “Conhecem todos os órgãos que constituem o corpo das meninas e dos meninos?”; “Sabem os seus nomes?”. Perante estas questões, as crianças foram expressando a sua opinião. Entre risos, surgiram muitas respostas como *“O corpo das meninas e dos meninos é muito diferente, as meninas e os meninos são diferentes”* (A3). Depois de ouvir as ideias das crianças deu-se início à primeira atividade. Neste momento foi entregue a cada aluno(a) uma folha A4 onde tinham desenhado a silhueta do corpo de uma menina e de um menino. Perante a situação, as crianças foram convidadas a observar uma apresentação, em PowerPoint, software do Microsoft Office, com imagens de diferentes partes do corpo humano e, posteriormente, a desenhar cada um dos órgãos na silhueta correspondente. No final da atividade, seguiu-se um momento de partilha. Neste momento as crianças tiveram oportunidade de falar sobre a atividade, partilhando com os(as) colegas a sua opinião. Nesta circunstância algumas crianças já partilhavam ideias diferentes das que tinham antes de realizar a atividade, por exemplo: *“Afim os corpos não são assim tão diferentes”* (A5).

Na situação seguinte, as crianças foram organizadas em díades e foram-lhes entregues duas placas, em tamanho A5, uma com a silhueta do corpo feminino e outra com a silhueta do corpo masculino. Além disto, foi fornecido a cada par um conjunto de peças de vestuário (calças, calções, t-shirts, vestidos e sapatos). Naquela ocasião, os(as) alunos(as) foram convidados a vestir os dois manequins com as peças de vestuário. Esclareça-se que todos os pares tinham peças de vestuário iguais e o mesmo número de peças. Depois de discutirem as suas ideias e chegarem a um consenso sobre o vestuário, cada par apresentou à turma os seus manequins, justificando as suas escolhas. Na última etapa da sessão, foi entregue a cada criança uma folha A4 onde, além de poderem fazer um desenho sobre a sessão, foram convidadas a fazer uma pequena avaliação sobre o trabalho desenvolvido, ou seja, mencionar os conhecimentos adquiridos, os aspetos mais positivos e os aspetos a melhorar em sessões posteriores.

Apreciação global da sessão:

De um modo geral, as crianças afirmaram gostar muito da sessão, revelando interesse pelos materiais e pelas atividades. Quando abordadas as diferenças físicas entre os meninos e as meninas, todos compreenderam que o órgão que os distingue é o órgão sexual e que afinal “*não são assim tão diferentes*” como mencionavam no início. Relativamente à segunda atividade, a atribuição do vestuário, pretendia-se verificar os comportamentos dos(as) alunos(as) relativamente à escolha do vestuário. De um modo geral, para o rapaz as crianças elegeram calças, calções e t-shirts, enquanto para a rapariga variaram entre o vestido, os calções, as calças e as t-shirts. Com a atividade não era esperado que os(as) alunos(as) colocassem o vestido na figura do rapaz pois não é um hábito da nossa sociedade, no entanto foi interessante ouvir comentários, especialmente por partes dos rapazes, referindo-se ao vestido como “*isto não pode ser, é de menina*” (A21). Por outro lado, estes comentários não se observavam por parte das raparigas, estas afirmavam que uma menina pode vestir calções, calças de ganga e ténis. Quando convidados a apresentar e explicar à turma a sua escolha, uma das alunas afirmou “*Nós escolhemos estes calções, esta t-shirt e estes ténis para a rapariga porque para correr e andar é mais fácil. Os vestidos não dão muito jeito quando está calor para andar a correr e a brincar*” (A3). De um modo geral, as alunas não consideravam este tipo de vestuário exclusivo dos meninos.

Exemplo de avaliações das crianças:

“Nós hoje falamos que o órgão que distingue os meninos e as meninas são a vulva e o pénis. Afinal não há assim tantas diferenças entre o sexo feminino e masculino. Vimos também que não há roupas de meninos nem de meninas, cada um pode vestir o que quiser ” (A10);

“Hoje estivemos a falar sobre o vestuário e também sobre os corpos da menina e do menino. Vimos que eles não são assim tão diferentes, a principal diferença é a vulva e o pénis, ou seja, o órgão sexual” (A3);

- **2.ª Sessão**

A segunda sessão desenrolou-se no dia 16 de maio e foi dividida em três fases. Após uma breve introdução ao tema do dia 9 de maio, considerou-se pertinente abordar alguns conceitos antes de avançar para outras atividades, de modo que os alunos comessem a conhecê-los, compreendê-los e utilizá-los. Num primeiro momento foi feita a clarificação de alguns conceitos, nomeadamente, os conceitos de género, papéis de género, estereótipo de género e igualdade de género. Nesta fase foi utilizado como suporte uma apresentação PowerPoint, onde apareciam breves definições dos conceitos. Antes de dar início à apresentação, julgou-se oportuno perceber as ideias que os(as) alunos(as) tinham acerca destes conceitos, para depois poder esclarecer as dúvidas existentes. Dando início à apresentação, foi explicado cada um dos conceitos, recorrendo a exemplos concretos sobre a realidade conhecida das crianças. No final da apresentação, foi entregue a cada aluno(a) um resumo da apresentação para que estes(as) o consultassem sempre que quisessem ou surgisse alguma dúvida.

Na segunda etapa da sessão, foi realizada a leitura e a exploração do livro “Faca sem ponta galinha sem pé” da autora Ruth Rocha (Rocha, 2009). Embora o livro esteja escrito em português do Brasil, optou-se pela sua utilização uma vez que se considerou a história mais adequada para a exploração da temática em questão de uma forma acessível a todas as crianças. Para que todos(a) os(as) alunos(as) conseguissem acompanhar a leitura da história, foram projetadas, no quadro interativo, as imagens do livro. Depois da leitura procedeu-se à análise da história, debatendo-se os conteúdos nela abordados.

No terceiro ato da sessão, dando seguimento à atividade anterior, foi afixado no quadro um placard dividido em três partes. Numa parte estava representada uma figura feminina (a Joana – a menina da história), em outra, uma figura masculina (o Pedro – o menino da história) e, finalmente, numa terceira, ambas as figuras (os irmãos). Perante isto, as crianças, uma de cada vez, tiveram de ir ao “baú dos brinquedos dos irmãos” e responder à seguinte questão “*A quem acham que pertence cada um dos brinquedos que está no baú?*”. Depois escolhiam um dos brinquedos

(representados em imagens) e colocavam-no na coluna do placard que achassem mais adequada. Por último, seguiu-se um momento de partilha sobre a sessão. À semelhança da primeira sessão, foi-lhes entregue uma folha A4, onde puderam escrever a sua opinião e fazer um desenho sobre a história explorada.

Apreciação global da sessão:

Considero que a primeira atividade da sessão foi muito importante, pois os(as) alunos(as) não conheciam bem os conceitos apresentados e, assim, começaram a conhecê-los e utilizá-los. Inicialmente confundiram alguns dos conceitos, o que se afigura natural pois nunca os tinham abordado nem refletido sobre eles. No entanto, com recurso a exemplos concretos da realidade das crianças, os(as) alunos(as) foram-nos conhecendo. Os objetivos delineados para esta atividade não foram totalmente atingidos, uma vez que se tratam de conceitos complexos e, portanto, de difícil compreensão. Desta forma, nas atividades seguintes foram explorados objetivos semelhantes para que a sua compreensão e utilização ocorresse de forma gradual.

Relativamente à segunda atividade, leitura da história “Faca sem ponta galinha sem pé”, da autora Ruth Rocha, as crianças revelaram interesse e entusiasmo. Facilmente perceberam que estavam a ser exploradas as questões de género e identificaram de imediato a moral da história. A leitura da história desencadeou a atividade seguinte, a construção do painel dos brinquedos.

Joana	Pedro	Ambos	
Fadas Nenucos Carro de bebés Utensílios domésticos	Carros Motas Armas Pistas de carros	Skate Patins Bola de futebol Corda Bicicleta Legos Peluches	Playstation Computador Raquetes Puzzles Pollys Cozinhas

Perante os resultados da atividade, espelhados na tabela, foi possível perceber que as crianças continuam a fazer alguma separação dos brinquedos entre as meninas e os meninos, no entanto, os(as) alunos(as) indicam uma quantidade significativa de brinquedos que podem ser utilizados pelo rapaz e pela rapariga, o que se afigura relevante. Quando debatidos estes resultados, grande parte dos(as) alunos(as) discordaram das escolhas dos(as) colegas relativamente às duas primeiras colunas, afirmando “(...) *eu não concordo com o que eles escolheram, cada criança pode brincar com o que quiser. Os meninos podem brincar com fadas e as meninas podem brincar com carros e motos*” (A5). Os(as) alunos(as) que colocaram os brinquedos na primeira e na segunda coluna, quando questionados sobre as suas escolhas, justificaram que embora concordassem que todos podiam brincar com os brinquedos que quisessem, basearam a sua escolha nas suas preferências, por exemplo “(...) *eu coloquei a moto para o Pedro, porque eu também brinco com motos e acho que os rapazes brincam mais com as motos do que as raparigas. Mas se as meninas gostarem de motos também podem brincar*” (A2). Percebeu-se, portanto, que alguns brinquedos, utilizados pelos(as) alunos(as), como é o caso, dos nenucos, das fadas, dos carros e das motos, ainda se encontram estereotipados, porém também se verificou uma grande partilha de brinquedos entre a rapariga e o rapaz, o que parece bastante positivo. Os objetivos delineados para esta atividade foram alcançados, visto que embora algumas crianças ainda achem que determinados brinquedos são mais adequados para os rapazes ou para as raparigas, aceitam que os(as) colegas os utilizem, sem os criticar/discriminar.

Exemplo de avaliações das crianças:

“Eu hoje falei sobre a diferença entre o sexo e o género e também que não há brinquedos para meninos e meninas, cheguei à conclusão que todos podemos brincar com o que quisermos (A11);

“Hoje vimos o que era o sexo e o género, ouvimos uma história e vimos que não há brinquedos para meninos nem para meninas (A15);

“(...) os rapazes podem brincar com bonecas e as raparigas podem brincar com carros” (A20).

- **3.ª Sessão**

A terceira e última sessão teve lugar no dia 18 de maio e foi dividida em quatro fases. Inicialmente, foram distribuídos a cada criança dois documentos onde se abordavam algumas questões de género. No primeiro documento, as crianças tinham de ligar diversos utensílios domésticos ao homem e à mulher, já no segundo eram convidadas a preencher uma tabela sobre a realização de tarefas domésticas, de acordo com a sua realidade familiar.

Na segunda etapa da sessão, surgiu um momento de partilha. No seguimento da atividade anterior, à medida que os(as) alunos(as) iam dando as suas respostas, estas eram registadas no quadro. Esta atividade, além de promover a discussão no grupo, levou à consolidação de conteúdos matemáticos de Organização e Tratamento dos Dados, através da abordagem do sistema de contagem *tally charts* (conteúdo abordado durante o ano letivo na área de matemática).

Na terceira fase da sessão procedeu-se à leitura da história “Quando for grande... Quero ser pai!”, de Susana Teles Margarido (Margarido, 2005). À semelhança do que aconteceu na segunda sessão, para que os(as) alunos(as) acompanhassem melhor a leitura da história foi construída uma apresentação, em PowerPoint, com as ilustrações do livro. Concluída a leitura, as crianças foram convidadas a elaborar um desenho sobre a história e a registar a moral que dela retiravam.

Por fim, para encerrar, a turma foi convidada a elaborar um cartaz intitulado “O que aprendemos sobre o género...”. Para o efeito, a turma foi organizada em quatro grupos de seis elementos, cabendo-lhes selecionar e organizar os materiais que queriam colocar no cartaz. Este cartaz foi afixado na escola para dar a conhecer a todos os membros da comunidade educativa.

Apreciação global da sessão:

Relativamente à primeira parte da sessão, nomeadamente, o preenchimento dos documentos sobre a adequação das tarefas domésticas, os resultados foram considerados bastante positivos. No primeiro documento, apenas seis crianças fizeram separação entre os utensílios domésticos que o homem e a mulher podem utilizar, justificando “*Eu escolhi a chaves de fendas para o homem porque eles arranjam coisas e a vassoura para a mulher porque são elas que limpam.*” (A21) e ainda, “*Eu acho que as mulheres fazem mais as tarefas de casa e os homens fazem mais as tarefas de arranjar*” (A7). De um modo geral, estas seis crianças, curiosamente todos rapazes, associaram utensílios como a chave de fendas e o martelo à figura masculina e a vassoura, o aspirador, o ferro de engomar e as panelas à figura feminina. Por outro lado, as restantes crianças associaram todos os utensílios a ambas as figuras, afirmando que tanto o homem como a mulher podem utilizar os mesmos utensílios e desempenhar as mesmas tarefas domésticas.

Relativamente ao segundo documento, que as crianças deviam preencher consoante a sua realidade familiar, foi interessante comparar as respostas com o primeiro documento. Embora dezoito crianças tenham associado todos os utensílios a ambas as figuras (1.º documento), afirmam que em sua casa o pai e a mãe não desempenham as mesmas tarefas. De uma maneira geral, observaram-se tarefas como passar a ferro, lavar a loiça e lavar a roupa associadas apenas à mãe e tarefas como lavar carro, fazer arranjos e levar o lixo associadas apenas ao pai. Destacar ainda as respostas de dois alunos (uma menina e um menino) que afirmam que o pai não desempenha nenhuma tarefa e que cabe à mãe executar todas as tarefas domésticas. Por outro lado, apenas um aluno afirma que em sua casa o pai e a mãe partilham todas as tarefas. Quando registados e analisados estes resultados constata-se que as crianças revelam uma certa discordância, pois embora confirmem que isso nem sempre acontece nas suas casas, consideram que não deve haver distinções entre as tarefas. Estes resultados parecem revelar que a maioria das crianças não concorda com a distinção das tarefas domésticas, apesar de na sua realidade familiar se observar o contrário.

C- Avaliação do trabalho desenvolvido

Analizadas as entrevistas e colocada em prática a sequência didática torna-se necessário compreender a receção do projeto pelas crianças e proceder à sua avaliação. Desta forma, neste subcapítulo, realiza-se uma breve explicação da atividade que serviu de avaliação para todo o projeto pedagógico. A atividade “Quem pode fazer o quê?” decorreu no dia 22 de maio e teve como objetivo primordial avaliar a perceção das crianças após as atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática. Antes de dar início à atividade foram entregues a cada criança quatro “placas”: uma com a imagem de uma menina – a Maria; a seguinte, com a imagem de um menino – o João; uma outra com a imagem de um homem – o pai; e, finalmente, uma imagem de uma mulher – a mãe. Procedeu-se a uma breve explicação e foram apresentadas as “regras” ao grupo. Estas últimas passavam por levantar a(s) placa(s) que lhes parecesse(m) adequada(s) às questões que iam sendo colocadas. Optou-se por não expressar qualquer comentário nesse momento, de forma a não influenciar as respostas dos(as) restantes colegas. A atividade foi apoiada por uma apresentação, na aplicação PowerPoint, na qual apareciam algumas imagens relativas às questões. À semelhança das atividades desenvolvidas durante a sequência didática, no final, seguiu-se um momento de partilha onde as crianças justificaram as suas respostas e expressaram a sua opinião.

Bloco 1 Vestuário	A Maria e o João são gémeos e partilham o mesmo quarto. As suas roupas estão no mesmo armário. Quem acham que veste cada uma das seguintes peças de roupa? <ul style="list-style-type: none"> • Calças de ganga; Meias; T-shirts; Vestidos; Casacos; Calções; Saias;
Bloco 2 Brinquedos	A Maria e o João têm nove anos. Em casa deles há uma caixa com brinquedos. Imagina quem brinca com cada um. <ul style="list-style-type: none"> • Bola; Carros; Bonecas; Cordas; Bicicletas; Legos; Utensílios de cozinha; Puzzles;
Bloco 3 Tarefas domésticas	Os pais da Maria e do João trabalham o mesmo número de horas e chegam a casa todos os dias ao mesmo tempo. Quem acham que deve fazer cada uma das seguintes tarefas? <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar da roupa; Levar o carro à oficina; Levar o lixo à rua; Cozinhar; Fazer os arranjos em casa; Limpar a casa;

Analisando as respostas do primeiro Bloco – Vestuário (apêndice D) –, a maioria das crianças levantou as duas placas, considerando que tanto a Maria como o João poderiam utilizar as mesmas peças de vestuário. Quando questionados sobre os vestidos e as saias, as respostas foram unânimes, todas as crianças consideraram que essas peças de vestuário eram indicadas apenas para a Maria. Apesar de ter sido feita a distinção nestas duas peças de vestuário, considera-se que estes resultados não são relevantes e, de algum modo, afiguram-se naturais, uma vez que no nosso país não existe a tradição de os homens vestirem saias e vestidos. Esta apreciação parece confirmar-se como as ideias de algumas crianças:

“Na minha opinião os rapazes não ficam muito bem de vestido nem de saia, mas se algum deles gostarem podem andar, não tem mal...” (A3- rapariga)

No segundo bloco – Brinquedos (apêndice D) –, embora grande parte das crianças tenham respondido às questões com as duas placas, algumas continuam a fazer distinção entre brinquedos para rapazes e para raparigas, nomeadamente, as bonecas. Quando colocada a questão “Quem acham que brinca com as bonecas?”, seis crianças (quatro rapazes e duas raparigas) consideravam que é apenas a Maria. Confrontadas com estas respostas, as crianças justificaram que normalmente as meninas brincam mais com bonecas do que os meninos, no entanto, aceitam e afirmam que também há meninos que gostam de brincar com bonecas e que isso não é estranho. Relativamente aos restantes brinquedos apresentados, todas as crianças levantaram ambas as placas, assumindo que tanto a Maria como o João podiam brincar com a bola, os carros, a corda, a bicicleta, os utensílios de cozinha, os legos e os puzzles. Apesar das distinções apontadas, crê-se que, uma vez que na maioria das questões as crianças levantaram as duas placas não fazem diferenciação entre os brinquedos para meninos e para meninas. Esta conclusão pode ser corroborada através das respostas de algumas crianças:

“Eu adorei este jogo e acho que não devemos separar os brinquedos para meninas e para meninos... cada um de nós pode brincar com o que gostar mais. Eu adoro brincar com bonecas e não acho isso estranho...” (A5 - rapaz)

No terceiro bloco – tarefas domésticas (apêndice D) –, as respostas às questões foram igualmente reveladoras da mudança de estereótipos de género. À exceção das questões “Quem acham que deve levar o carro à oficina” e “Quem deve fazer os arranjos em casa?”, todas as crianças levantaram ambas as placas, assumindo que tanto a mãe como o pai podiam partilhar as mesmas tarefas. Nas duas questões mencionadas anteriormente, três alunos levantaram apenas a placa relativa ao pai, considerando que estas duas tarefas deveriam ser feitas apenas pelo pai do João e da Maria.

“O meu pai percebe melhor os problemas do carro” (A16).

“Normalmente os homens fazem mais os arranjos do que as mulheres e em minha casa costuma ser assim” (A21).

Perante estas respostas percebemos que eles basearam as suas respostas tendo em conta a sua família e não a família da Maria e do João, no entanto concordam que também há mulheres que percebem de mecânica automóvel e que também conseguem fazer os arranjos em casa. Mais uma vez, as crianças revelaram não fazer distinção entre as tarefas domésticas e, apesar de esta nem sempre ser a sua realidade familiar, concordam que deve haver partilha e colaboração em todas as tarefas.

“Em minha casa quem leva o carro à oficina e faz os arranjos é o meu pai, mas eu acho que a minha mãe também é capaz de fazer isso tudo” (A17).

Terminada a atividade, e depois de proceder à sua análise, é possível retirar várias conclusões. Em primeiro lugar, é importante destacar o que parece ser um efeito positivo. De um modo geral, as crianças revelaram concepções de igualdade de

género, evidenciando que, apesar das suas diferenças biológicas, todas as pessoas podem ser livres de escolher as brincadeiras, os brinquedos e as roupas de que mais gostam. Além disto, mostram não concordar com as divisões sexistas de tarefas domésticas, destacando que tanto os homens como as mulheres podem e devem partilhar as tarefas no seio familiar. Importa ainda destacar a evolução de algumas opiniões, uma vez que, quando feitas as entrevistas iniciais, a maioria das crianças fazia distinção entre o vestuário, as brincadeiras e as tarefas domésticas que as meninas e os meninos podiam fazer. Através do discurso das crianças, onde pareceu sobressair a ideia de igualdade de género e de oportunidades, verificou-se a alteração das opiniões autorizando uma leitura positiva da realização do projeto com o grupo.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados, mobilizando a matriz de redução de dados resultante da análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante. Principia-se por uma descrição e apreciação pormenorizada da entrevista sendo explorada a resposta dada em cada um dos blocos do guião. Esta entrevista permitiu conhecer e compreender as perceções da docente perante o projeto desenvolvido e, posteriormente, fazer uma avaliação mais detalhada.

No quadro seguinte, é apresentado o mapa concetual, estabelecido a partir da análise da entrevista.

Categoria	Subcategoria	Indicador
1. Sequência de aprendizagem	1.1. Aspetos positivos	
	1.2. Aspetos negativos	
	1.3. Sessões	Estratégias Recursos materiais
2. Desenvolvimento das crianças	2.1. Objetivos	
	2.2. Modificação de comportamentos	

Tabela 11. Matriz de Redução de Dados da entrevista à professora cooperante

Na sequência, o mapa concetual é analisado numa narrativa organizada, na qual é apresentada a matriz de redução de dados com categoria, subcategoria e indicadores, necessariamente acompanhados com os excertos das respostas da professora – unidades de registo – com o intuito de possibilitar a análise e discussão das interpretações realizadas.

1. Sequência de aprendizagem (categoria 1)

Na primeira categoria, as respostas da professora foram distribuídas por três domínios correspondendo a três subcategorias. A primeira subcategoria enuncia os aspetos identificados como positivos no desenvolvimento da sequência de aprendizagem, a segunda subcategoria com os aspetos negativos e, finalmente, a terceira com as sessões desenvolvidas ao longo do projeto. Dentro da terceira

subcategoria ainda foi pertinente organizar as respostas em dois indicadores: estratégias e recursos materiais.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Sequência de aprendizagem	Aspetos positivos	<i>Então vou já começar pelos aspetos mais positivos. Houve um grande interesse manifestado pelos alunos em relação a esta abordagem das questões da igualdade de género. Houve uma grande diversidade de atividades (...)</i>

Tabela 12. Recorte da Subcategoria “Aspetos Positivos”

Na primeira subcategoria, a professora começa por enunciar, de forma global, os aspetos positivos do projeto desenvolvido. Destaca o interesse que os alunos e as alunas demonstraram e a diversidade de atividades desenvolvidas. Acredita-se que houve, realmente, uma grande receptividade dos alunos e das alunas relativamente às atividades, demonstrando sempre um grande interesse e empenho em todas as propostas. Ao longo do projeto procurou-se interligar as atividades para que seguissem um fio lógico e condutor, sendo explorada em cada uma das sessões uma das temáticas: em primeiro lugar, o vestuário, depois as brincadeiras e, por último, as tarefas domésticas.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Sequência de aprendizagem	Aspetos negativos	<i>Os aspetos menos positivos... penso que estas questões sobre este tema deviam ter sido abordadas no decorrer do ano lectivo porque a maior carga de atividades apareceu no 3.º período. Penso que é o único ponto menos positivo que eu observei.</i> <i>Penso que não, realmente a única coisa que tenho pena é que não tenha sido possível distribuir as atividades ao longo dos três períodos.</i>

Tabela 13. Recorte da Subcategoria “Aspetos Negativos”

Relativamente à segunda subcategoria, a professora aponta como o único aspeto menos positivo, o facto de as atividades do projeto não terem sido desenvolvidas ao longo dos três períodos, afirmando que a maior carga de atividades

aparece no 3.º período, coincidindo, precisamente, com a implementação do projeto. Importa evidenciar que o estágio decorria apenas às segundas e terças-feiras e que foi realizado em trio, aspetos que influenciaram, de forma ineludível, a organização do projeto. O facto de estarem a decorrer mais dois projetos de investigação-ação, dentro da sala de aula, com o mesmo grupo de crianças, também foi uma condicionante. Apesar dos outros dois projetos de investigação incidirem numa área distinta, a área da matemática, nem sempre foi fácil conciliar o cumprimento do programa das demais áreas do saber com o facto de haver três estagiárias com projetos de investigação para implementar. Acresce que, por diversas vezes, ao longo dos três períodos, os dias acordados para o desenvolvimento das tarefas coincidiram com atividades fora da escola o que impediu o cumprimento das mesmas. Estas situações fizeram com que apenas as entrevistas individuais aos alunos decorressem em dias de estágio. As atividades desenvolvidas ao longo das três sessões ocorreram em dias exteriores ao estágio, acordados com a professora cooperante. Contudo, apesar destas condicionantes que ajudaram a compreender as limitações e as dificuldades, creio que um acréscimo de tempo tornaria o projeto pedagogicamente mais eficaz e cientificamente mais sólido.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Sequência de aprendizagem	Sessões	Estratégias	<p><i>Não, penso que não. Eu penso que faria mais ou menos por esta ordem, até porque o facto de estas questões serem abordadas, inicialmente, através de uma entrevista acho que foi uma mais-valia e os alunos acharam interessante o facto de estarem a ser entrevistados, embora tivessem um bocadinho com receio (risos). (...) houve sempre diálogo em todas as sessões, um diálogo saudável em que existiam vários pontos diferentes entre uns e outros, mas o diálogo conseguimos esclarecer algumas coisas.</i></p> <p><i>É assim, numa primeira fase, principalmente nas primeiras sessões apercebi-me que realmente havia alunos que atribuíam certas peças de vestuário à menina e que não atribuíam ao menino, assim como, por exemplo, as tarefas domésticas, as profissões, mas em relação à primeira sessão do vestuário achei muito engraçada a forma como as atividades estavam planeadas e o interesse que eles demonstravam em vestir os bonecos</i></p> <p><i>Não. Não porque a sessão foi bem conduzida e orientada.</i></p> <p><i>Aqui não. É assim, foi um trabalho da turma em conjunto, feito no quadro para todos verem o que é que se estava a fazer e acho que esta atividade correu muito bem porque eles gostavam de ter os brinquedos nas mãos e em colocar no local onde eles achavam mais correto.</i></p> <p><i>Não. Em relação às sessões, quanto à ordem delas eu não modificaria nada porque acho que umas acabaram por complementar as outras mas também, à medida foram feitas tem outro grau de complexidade.</i></p>

Tabela 14. Recorte do Indicador “Estratégias”

Na terceira subcategoria a professora expressa a sua opinião relativamente às sessões, focando, no primeiro indicador, as estratégias utilizadas. Começa por realçar a entrevista inicial, considerando-a como uma boa estratégia para iniciar a exploração da temática. De facto, considerou-se que as entrevistas foram um bom ponto de partida para explorar a temática, na medida em que permitiram aferir as conceções das crianças de um modo “não convencional”, ao qual elas não estavam habituadas, o que as tornou, simultaneamente, curiosas, interessadas e mais cooperantes. Em relação às atividades desenvolvidas, a professora elogia a forma como foi organizado o projeto, referindo que as sessões foram bem conduzidas e orientadas. Finalmente, em relação à ordem ou sequência das sessões, refere que “não modificaria nada”, destacando a sua complementaridade e o crescendo do grau de dificuldade.

A organização do ambiente educativo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de práticas educativas integradoras, com as quais todas as crianças se identificam e aprendem princípios básicos de cidadania. Agregada à organização do ambiente educativo, surge a composição do grupo de crianças, que nem sempre gera práticas educativas que promovam a participação igualitária dos rapazes e das raparigas (Cardona et al., 2011). Durante todo o projeto procurou-se observar e compreender a forma como as crianças se organizavam em grupos de trabalho ou mesmo nas brincadeiras nos intervalos das aulas. Partindo desta análise, e sabendo que a intervenção do(a) professor(a) é fundamental (Cardona et al., 2011), procurou-se refletir com as crianças sobre os motivos de algumas diferenças observadas e encontrar estratégias para evitar essa diferenciação. Por exemplo, grande parte das atividades foram realizadas em grande grupo ou em pequenos grupos, compostos tanto por meninas como por meninos, fazendo com que as crianças entendessem que não existe distinção e que todos(as) podem e devem realizar o mesmo tipo de atividades.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Sequência de aprendizagem	Sessões	Recursos materiais	<p>(...) e da parte da Cátia houve muita produção de material didático.</p> <p>Depois em relação aos materiais eu penso que houve grande diversidade de material, todo ele muito bem elaborado, mesmo as questões das cores, expressão facial dos bonecos, a roupa, acho que eles gostaram imenso do trabalho apresentado e ao longo das várias sessões foram sempre muito interessados, muito empenhados</p> <p>O material era apelativo para os miúdos, eles conseguiam estar com atenção.</p>

Tabela 15. Recorte do Indicador “Recursos Materiais”

No segundo indicador da terceira subcategoria, a professora cooperante aborda os recursos materiais, destacando o volume, a forma como se encontrava elaborado o diferente material mobilizado e a eficácia do mesmo. Desde o início do projeto existiu uma grande preocupação em criar materiais palpáveis e apelativos para o grupo de crianças, isto é, desde as entrevistas iniciais até à atividade final, foram sempre apresentados diversos materiais com os quais as crianças tomaram contacto e exploraram durante a realização das atividades.

Muitas vezes as crianças são confrontadas com imagens/materiais que induzem de forma errada a ideia de que existem papéis especificamente atribuídos aos homens e às mulheres. Desta forma, a seleção dos materiais é uma questão muito importante a que o(a) professor(a) não poderá deixar de estar atento(a). Muitas vezes as crianças trazem materiais de casa e esse material não pode ser selecionado de forma cuidada pelo(a) professo(a), no entanto, mesmo que esses materiais possam ser “mau” exemplo, poderá constituir um bom ponto de partida para as crianças refletirem e questionarem sobre determinados assuntos, procurando soluções alternativas (Cardona et al., 2011). A título de exemplo, os manuais escolares, os livros e os filmes são materiais que precisam de uma seleção criteriosa. Por vezes, as

imagens e as narrativas transmitidas reforçam a ideia de que existem papéis específicos de mulheres e de homens. É no sentido de dar repostas às crianças que os(as) docentes se devem preparar, bem como, juntamente com as crianças, encontrar/criar materiais que não excluam nem os meninos nem as meninas. Durante o projeto procurou-se construir e seleccionar material que não excluísse nenhuma criança e que, ao mesmo tempo, as levasse a compreender que não existem distinções, ou seja, que não há materiais específicos nem de meninas nem de meninos.

2. Desenvolvimento das crianças (categoria 2)

Nesta segunda categoria, as respostas da professora foram organizadas em duas subcategorias: objetivos e modificação de comportamentos.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Desenvolvimento das crianças	Objetivos	<i>Em relação aos objectivos do projeto acho que eles foram atingidos de forma bastante satisfatória.</i>

Tabela 16. Recorte da Subcategoria “Objetivos”

Na primeira subcategoria, a entrevistada considera que os objetivos a que nos propusemos no início do projeto foram atingidos de forma satisfatória. Recordemos os objetivos específicos do projeto: Identificar estereótipos de género associados ao vestuário, às brincadeiras e às tarefas domésticas; Compreender a forma como as crianças representam os papéis de género a partir da observação das brincadeiras; Promover atitudes positivas face à igualdade de género; Planificar e Implementar atividades lúdico-pedagógicas que tenham como objetivo a modificação de estereótipos de género; Avaliar a receção das atividades lúdico – pedagógicas implementadas. Desta forma, através das entrevistas iniciais ao grupo de crianças conseguimos aferir as suas conceções. O segundo objetivo vem, de alguma maneira, complementar o primeiro, uma vez que foi através da observação e das notas de

campo que se foi compreendendo o modo como as crianças representavam os papéis de género. Os dois objetivos seguintes respeitaram às sessões desenvolvidas ao longo do projeto. Todas as sessões foram devidamente planificadas e implementadas com o objetivo de contribuir para a progressiva alteração de alguns comportamentos e promover atitudes positivas face à igualdade de género. Por último, com a atividade final do projeto foi possível avaliar a receção das atividades, atingindo-se, assim, o quarto e último objetivo.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Desenvolvimento das crianças	Modificação de comportamentos	<p><i>As mudanças de comportamento começam-se logo a ver com a adequação do vestuário, até porque estas questões foram abordadas ao longo do ano com várias atividades que eles fizeram na turma e fora da turma e penso que em relação à 1.ª sessão não mudaria nada.</i></p> <p><i>Sim, isso viu-se logo no início, na primeira sessão e depois na última sessão, em que através de uma simples atividade conseguiu-se ver que realmente a maioria dos alunos tinha mudado a sua visão em relação à temática.</i></p>

Tabela 17. Recorte da Subcategoria "Modificação de Comportamentos"

No final da entrevista a professora foi questionada sobre as mudanças nas opiniões e nos comportamentos no grupo de crianças. A docente sustentou que as mudanças de comportamento começaram a ser visíveis logo na primeira sessão, lembrando que a turma, no ano anterior, já tinha desenvolvido algumas atividades relacionadas com a temática. Acrescentou, ainda, que através de uma simples atividade, a atividade final do projeto, foi possível ver que a maioria dos alunos tinha mudado a sua visão em relação à temática. Quando realizadas as entrevistas iniciais, foi possível perceber de imediato que algumas das crianças faziam distinção entre o vestuário, as brincadeiras e as tarefas domésticas que as meninas e os meninos podiam fazer/realizar. Ao longo das atividades foi possível perceber que alguns desses estereótipos foram, de alguma forma, atenuados, ou pelo menos, as crianças começaram a refletir sobre as distinções que faziam,

algumas inconscientemente. Pode-se considerar que a partilha de opiniões entre o grupo foi uma mais valia, pois todas as crianças tiveram oportunidade de expressar a sua opinião, ouvir a opinião dos(as) colegas e refletir sobre ideias e ações relacionadas com o género.

Tal como aponta a literatura, as atividades de diálogo e discussão são um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto escolar. Entendendo-se, assim, a discussão como uma estratégia assente na interação social ativa entre o(a) professor(a) e as crianças ou entre as crianças, sobre um determinado assunto (Cardona et al., 2011). Na perspetiva das autoras, as pessoas podem ser induzidas a mudar a sua atitude, a respeito de uma determinada realidade, mediante a apresentação de novas informações sobre determinadas características que façam mudar a sua compreensão. Contudo, sabemos que nem sempre os momentos de diálogo e discussão podem ser planificados e, por vezes, surgem de situações espontâneas. Assim, os(as) professores(as) devem aproveitar todas as oportunidades para dialogar sobre qualquer situação, principalmente se disser respeito à cidadania e às questões de género. Neste sentido, os(as) professores(as) devem saber conduzir o diálogo ou a discussão no sentido de mostrar que os estereótipos influenciam todos os aspetos da vida das crianças e dos adultos e, desta forma, realizarem atividades com vista à estruturação de bases sólidas onde a igualdade deve prevalecer (Pereira, 2006).

Neste capítulo, apresentou-se e analisou-se a informação recolhida na entrevista à professora cooperante, através de uma matriz de redução de dados. Começamos por explorar as respostas dadas em cada um dos blocos dos guiões fazendo-se uma análise pormenorizada das perceções da docente perante o projeto. Nesta entrevista foram dadas orientações importantes para uma análise mais detalhada de todo o projeto desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do presente estudo é importante tecer algumas considerações finais. Sem delongas serão apresentadas algumas conclusões sobre todo o trabalho desenvolvido, as limitações com que me deparei ao longo deste percurso, algumas sugestões e uma reflexão sobre a investigação realizada para a minha futura prática profissional.

A intervenção que deu corpo a este relatório final constituiu um grande desafio, quer pessoal, quer profissional. Tendo em conta a atualidade e a pertinência da temática da igualdade de género, procurou-se contribuir de uma forma positiva para a construção da identidade de género e que essa construção se revelasse, por parte das crianças, em práticas não discriminatórias entre o género feminino e o género masculino.

Partindo da questão central “Que estratégias/atividades posso promover para contribuir para alterar os estereótipos de género das crianças?” delinearam-se os objetivos que contribuíram para delimitar o objeto de estudo e sobre os quais procuramos refletir. Os objetivos específicos centram-se essencialmente em compreender as perceções das crianças em relação ao seu entendimento sobre as questões de género e sobre o que isso representa para elas. Relembremos, mais uma vez, os objetivos delineados: Identificar estereótipos de género associados ao vestuário, às brincadeiras e às tarefas domésticas; Compreender a forma como as crianças representam os papéis de género a partir da observação das brincadeiras; Promover atitudes positivas face à igualdade de género; Planificar e implementar atividades lúdico-pedagógicas que tenham como objetivo a modificação de estereótipos de género; Avaliar a receção das atividades lúdico-pedagógicas implementadas. Através das entrevistas individuais conseguimos fazer uma primeira avaliação às conceções dos alunos e das alunas. As entrevistas foram preparadas de forma cuidada e apoiadas num guião, de maneira a que as ideias das crianças fossem compreendidas com mais exatidão. O segundo objetivo vem complementar o primeiro, dado que, apoiando-me nas observações e nas notas de campo registadas

durante as atividades no recreio, na sala de aula e nas interações entre as crianças, foi possível compreender o modo como as crianças representavam os papéis de género. O terceiro e o quarto objetivos respeitam às sessões desenvolvidas ao longo do projeto. Todas as sessões foram devidamente planificadas e implementadas com o objetivo de contribuir para a progressiva alteração de alguns comportamentos e promover atitudes positivas face à igualdade de género. Por último, com a atividade final do projeto, foi possível avaliar a receção das atividades implementadas, atingindo-se, assim, o quarto e último objetivo.

Os dados recolhidos através da observação e das notas de campo revelaram, de um modo global, que as crianças faziam alguma distinção entre as brincadeiras e os brinquedos adequados para as meninas e para os meninos, fazendo as suas escolhas consoante o género. Durante as brincadeiras nos intervalos, observou-se que as crianças procuravam organizar-se em grupos de meninos ou meninas, optando por brincadeiras diferentes, isto é, enquanto os meninos preferiam jogar futebol no campo da escola, as meninas optavam por saltar à corda ou brincar com alguns brinquedos que traziam de casa. Relativamente às entrevistas que foram realizadas com as crianças, no início da investigação, revelaram-se muito importantes para compreender a existência de estereótipos. Através da sua análise, foi possível perceber que existia algum preconceito. De um modo geral, as crianças, selecionavam os brinquedos, a roupa e as tarefas domésticas consoante o seu género, revelando, em alguns casos, alguma dificuldade em perceber/aceitar ideias alternativas às suas.

Assim, procurando desconstruir e alterar esses estereótipos, procurou-se desenvolver um projeto, em conjunto com o grupo de crianças, que fosse marcante para elas e onde as suas ideias fossem partilhadas e compreendidas. As atividades realizadas durante a sequência didática revelaram-se positivas, dado que se conseguiu promover alguma mudança, não tanto ao nível dos comportamentos, mas antes pelo discurso apresentado, pela narrativa, uma vez que foi evoluindo no sentido da partilha ao nível das brincadeiras, do vestuário e das tarefas domésticas e, portanto, orientado para a igualdade de género. Ainda que o grupo continue preso a alguns estereótipos de género - associando a boneca, por exemplo, como um

brinquedo mais indicado para as meninas -, as crianças têm consciência das distinções que fazem, mostrando-se disponíveis, de um modo geral, para aceitar representações alternativas às suas. Constatou-se que as crianças são capazes de integrar práticas não estereotipadas quando se proporciona a reflexão sobre determinados comportamentos. Conclui-se assim que existiram alterações e uma certa evolução de percepções, desde o momento em que se iniciou o projeto e até ao seu término. Ainda assim, acredita-se que as mudanças seriam mais visíveis se o projeto tivesse tido uma maior duração. A turma nunca tinha sido envolvida num projeto sobre as questões inerentes ao género, contudo, considera-se que esta exploração deveria ter incidido, de forma mais aprofundada, sobre as várias temáticas. Além disso, se a investigação tivesse sido prolongada, talvez tivesse existido uma exploração mais organizada e dinâmica, potenciando a diferenciação pedagógica, indo ao encontro das crianças que apresentavam mais estereótipos.

Com as limitações do trabalho desenvolvido no horizonte, saliente-se a impossibilidade de realizar todas as propostas projetadas devido, por um lado, à falta de tempo em função do currículo, mas igualmente pela simultaneidade de mais dois projetos de investigação-ação com o mesmo grupo de crianças. Apesar das outras duas investigações incidirem numa área distinta, a área da matemática, nem sempre foi fácil conciliar o cumprimento dos conteúdos previstos pelo programa, com o facto de existirem três estagiárias com projetos de investigação para implementar.

A opção de desenvolver o projeto só com as crianças tinha inerente uma limitação, visto que, na verdade, os preconceitos e estereótipos que as crianças possuem resultam da cultura da comunidade, em geral, e das famílias em particular. Ora, desconstruir esses estereótipos sem desenvolver um trabalho com as famílias constitui um entrave e uma fragilidade na eficácia do projeto no que se refere à alteração de comportamentos. Opção assumida à partida e que não impediu, ainda assim, a concretização dos objetivos a que nos propusemos no início da investigação.

De enfatizar, ainda, as conclusões deste estudo, limitado a este pequeno grupo de 25 crianças, não podem ser extrapoladas para outras realidades, em face da sua natureza e da sua reduzida amplitude.

Durante o projeto existiu o cuidado de assegurar o máximo de rigor. As atividades, realizadas de forma cuidada e que se pretenderam igualitárias, ultrapassaram os estereótipos iniciais, promovendo, no grupo, um ambiente de respeito e aceitação. As crianças revelaram-se preparadas para compreender e aceitar as escolhas dos colegas, não criticando as suas preferências. Os resultados foram positivos e o projeto contribuiu para um maior aprofundamento da temática junto daquele grupo de crianças e da instituição onde decorreu a investigação.

Como forma de melhorar as práticas pedagógicas considerou-se importante registar algumas sugestões que foram surgindo ao longo da investigação e que se julga serem importantes para melhorar o trabalho aqui apresentado. Assim, considerou-se essencial que fossem implementadas, com regularidade, atividades promotoras da igualdade de género, uma vez que as crianças serão os adultos de amanhã e o que se pretende é criar ambientes de aprendizagem que contribuam para a igualdade e a equidade, concorrendo para a formação de cidadãos livres e iguais. Desta forma, as instituições e os professores e as professoras devem investir em atividades que promovam essa igualdade entre todos e todas, no seio do contexto escolar, ainda que especialmente, entre todas as crianças. Neste sentido, é essencial que professores e professoras mostrem disponibilidade para lidar e abordar as questões de género com as suas turmas e desenvolvam um trabalho de parceria com as famílias pois, só assim, será possível criar uma sociedade onde prevaleça a igualdade de género.

Como pistas para novos projetos e investigação futura, na sequência daquele aqui apresentado, fica a vontade de ver este trabalho alargado a outros contextos, nomeadamente à escola e às famílias. Ao nível da escola, considera-se que seria importante que existisse formação, eventualmente no quadro de formação contínua ou continuada, para que docentes e auxiliares de educação tomassem consciência das suas ações, refletissem e envolvessem as crianças para a criação de um ambiente de equidade e efetiva igualdade de oportunidades. Ao nível da família, seria importante ouvir as suas opiniões e perceber as suas conceções de modo a melhor compreender a influência que estas têm nos comportamentos e atitudes dos seus educandos e das suas educandas. Por último, não esquecendo o grupo de crianças, fica a esperança – e

o compromisso do empenho pessoal – na introdução da temática da igualdade de género, nas diferentes áreas curriculares, de modo a promover uma cidadania plena entre meninos e meninas.

A presente investigação também foi importante na medida em que permitiu alargar e aprofundar os conhecimentos no âmbito da investigação, nomeadamente, de natureza qualitativa, permitindo concluir que este conhecimento constitui uma ferramenta essencial para que os/as docentes investiguem e reflitam criticamente sobre as suas práticas, caminhando para a sua melhoria, em larga medida, por via de um autoquestionamento permanente das suas tomadas de decisão. Só por esta via, parece possível existir uma transformação progressiva das práticas educativas. Esta investigação constituiu, sem sombra de dúvida, uma experiência (muito) enriquecedora na interação com as crianças e os/as profissionais de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Almeida, D. B. (2006). Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação e Sociedade*.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge .
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Angers, M. (2008). *A Sociologia e o Conhecimento de Si- Uma outra maneira de nos conhecermos graças à Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bergano, S. M. (2012). *Ser e Tornar-se Mulher: Geração, Educação e Identidade(s) Feminina(s)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Canotilho, J. G., & Moreira, V. (2007). *V. Constituição da República Portuguesa* (Vol. I). Coimbra: Coimbra Editora.
- Cardona, M. J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *in Aprender*, 36, pp. 63-71.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG.
- Cardona, M. J., Uva, M., & Piscalho, I. (2014). Género e Cidadania nas práticas educativas do jardim de infância e da escola: receios, dificuldades e dilemas. *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso-*

- Brasileiro de Questões Curriculares I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares* (pp. 2938-2945). Braga: Universidade do Minho.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação : guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I*. Lisboa: CNE.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Fénix*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/fenix>
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/unidades-de-ensino-estruturado-para-educacao-de-alunos-com-perturbacoes-do-espectro-do-autismo>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Bruxelles: Eurydice.
- Ferreira, A. M. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gispert, C. (1999). *Enciclopédia da Psicologia* (Vol. 2). Lisboa: Liarte.
- Gleitman, H. (1997). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, V. R. (2012). *A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiênciacom crianças de Educação Pré-Escolar* . Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados : fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kim, J. S., & Nafziger, A. N. (23 de julho de 2000). Is it sex or is it gender? *Clinical pharmacology & Therapeutics*, 68, 1-3.
- Marchão, A. d. (2013). Educar para a Igualdade de Género no Contexto da Educação Básica. *Comunicação apresentada no Seminário Género: memória, educação e literatura* (pp. 1-9). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Margarido, S. (2005). *Quando for grande...QUERO SER PAI!* Ponta Delgada: Direcção Regional da Igualdade de Oportunidades.
- Martelo, M. J. (2004). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares* (2.ª Edição ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Martins, G. (1992). Europa - Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania. In *Colóquio: Educação e Sociedade* (pp. 41-60). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª edição ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direcção Geral da Educação (DGE).
- Miranda, J., & Medeiros, R. (2017). *Constituição Portuguesa Anotada* (Vol. I). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Mota, L., & Ferreira, A. G. (2017). A Formação de Professores em Portugal no Quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Revista Observatório*, Vol. 3, n. 6, pp. 38-74.

- Moura, O. (2018). *PHDA: O que é?* Obtido em 08 de fevereiro de 2018, de Portal da Hiperatividade com Défice de Atenção: <https://hiperatividade.com.pt/>
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de Género. Cadernos Coeducação*. Lisboa: Comissão para a Igualdade dos Direitos das Mulheres.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. M. (2006). *Guia de Educação Sexual e Prevenção do Abuso*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- Pereira, M. M., & Freitas, H. (2001). *Educação Sexual : contextos de sexualidade e adolescência* (2.^a Edição ed.). Porto: Edições Asa.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo : apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, R. (2009). *Faca Sem Ponta, Galinha Sem Pé*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância - Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. in *Saber (e) Educar, Volume 12*, pp. 109-117.

Legislação

Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011 (2011, 18 de janeiro). *Diário da República*. 1.ª série, 12, 296-321.

Decreto – lei n.º 86/1976 (1976, 10 de abril). *Diário da República*. 1.ª Série, 86, 738-775

Decreto-lei n.º 46/1986 (1986, 14 de outubro). *Diário da República*. 1.ª Série, 237, 3067-3080.

Decreto-lei n.º 115/1997 (1997, 19 de setembro). *Diário da República*. 1.ª Série, 217, 5082-5083.

Decreto-lei n.º 49/2005 (2005, 30 de agosto). *Diário da República*. 1.ª Série, 166, 5122-5138.

Decreto-lei n.º 85/2009 (2009, 27 de agosto). *Diário da República*. 1.ª Série, 166, 5635-5636.

Decreto – lei n.º 79/2014 (2014, 14 de maio). *Diário da República*. 1.ª Série, 92, 2819 – 2828.

Decreto – lei n.º 65/2015 (2015, 3 de julho). *Diário da República*. 1.ª Série, 128, 4572 – 4572.

Decreto – lei n.º 65/2018 (2018, 16 de agosto). *Diário da República*. 1.ª Série, 157, 4147 – 4182.

APÊNDICES

Lista de Apêndices

Apêndice A – Guião de entrevista às crianças;

Apêndice B – Pedido de Autorização – Termo de Consentimento Informado;

Apêndice C – Planificação da sequência didática;

Apêndice D – Resultados da atividade final de projeto;

Apêndice E – Guião de entrevista à professora cooperante;

APÊNDICE A – GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Guião de entrevista às crianças

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Informar e explicar em que consiste o projeto; • Criar um ambiente propício à entrevista; 	<p>Informar sobre o projeto e a importância da participação de cada aluno;</p> <p>Explicitar o problema e os objetivos do projeto;</p> <p>Agradecer a disponibilidade;</p> <p>Informar sobre o uso de câmaras de vídeo e gravador, garantindo a confidencialidade dos dados;</p> <p>Explicar o procedimento da entrevista colocando os/as alunos/alunas na situação de colaboradores/as;</p>	
Bloco 2 Comparação	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a forma como as crianças observam o manequim; 	<p>Observando o boneco quais são as diferenças e as semelhanças que encontras?</p>	<p>São iguais os dois lados do boneco?</p> <p>Tem o rosto igual?</p> <p>Tem o cabelo igual?</p>
Bloco 3 O vestuário	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como as crianças associam o vestuário ao género; 	<p>Que roupas queres utilizar para vestir o boneco?</p> <p>Qual é o sexo de cada boneco?</p>	<p>Queres utilizar calças ou saias?</p> <p>Vestidos ou calções?</p> <p>É do sexo masculino ou feminino?</p>

		Agora que descobriste o sexo, queres fazer alguma alteração no vestuário que utilizaste?	Quais são as alterações que queres fazer? Queres mudar alguma peça de roupa? Queres mudar a cor?
Bloco 4 As brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as crianças relacionam as brincadeiras ao género; 	<p>Quais as tuas brincadeiras preferidas?</p> <p>Costumas brincar com brinquedos?</p> <p>Tens algum destes brinquedos que observas na imagem em tua casa?</p> <p>Costumas brincar com alguns destes brinquedos?</p>	<p>O que gostas de fazer nos tempos livre? Preferes brincar na rua ou dentro de casa? Gostas de jogar à bola? Gostas de brincar às escondidas? Gostas de brincar com bonecas? Gostas de brincar com jogos de mesa?</p> <p>Com quais? Com carros? Com bonecas? Com utensílios domésticos? Com cordas?</p> <p>Quais? Bolas? Barbies? Nenucos? Carros? Cordas?</p> <p>Com quais? Com bolas? Com barbies? Com bonecos? Com os carros? Com cordas?</p>

			<p>Costumas brincar sozinho?</p> <p>Com algum irmão ou irmã?</p> <p>Com os teus pais?</p> <p>Com algum amigo ou amiga?</p>
		Se pudesses oferecer um brinquedo à Maria e ao João, o que oferecias a cada um deles?	<p>Oferecias o mesmo brinquedo aos dois?</p> <p>Porquê?</p> <p>Oferecias brinquedos diferentes? Porquê?</p>
<p>Bloco 5</p> <p>As tarefas domésticas</p>	Compreender a forma como os alunos associam as tarefas domésticas ao género;	<p>Destas tarefas que observas nas imagens, em tua casa quem faz cada uma delas?</p> <p>E tu, ajudas nas tarefas em tua casa?</p> <p>Quais são as tarefas que realizas?</p> <p>Se a Maria e o João vivessem em tua casa, quais as tarefas que cada um deles podia fazer?</p>	<p>É só a tua mãe?</p> <p>É só teu pai?</p> <p>São os dois?</p> <p>És tu?</p> <p>É outra pessoa de família?</p> <p>Tens alguém que trata das tarefas domésticas?</p> <p>Arrumas o quarto?</p> <p>Colocas a mesa para as refeições?</p> <p>Ajudas a limpar a casa?</p> <p>Fazes outras tarefas?</p> <p>Podiam ajudar em todas as tarefas?</p> <p>Em que tarefas podiam ajudar cada um?</p>

<p><i>Bloco 6</i></p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Agradecer a forma como os alunos colaboraram na entrevista;</p>	<p>Queres acrescentar mais alguma coisa ao que conversamos até aqui?</p>	
--	--	--	--

APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO-TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Pedido de Autorização – Termo de Consentimento Informado

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

Na qualidade de alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, realizamos um relatório de estágio e conduzimos um projeto de investigação de que resultará um relatório final.

Para além das notas pessoais resultantes do registo das nossas observações ao longo dos processos, a realização dos relatórios, final e de estágio, necessita da recolha de evidências. Neste sentido, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de registos fotográficos e escritos obtidos das atividades realizadas, ao longo do ano letivo, com os vossos(as) educandos(as).

Os respetivos registos serão para uso académico ou de investigação, só disponíveis para nós e respetivos(as) orientadores/orientadoras, e usados exclusivamente para fins académicos e científicos.

Será garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como a reserva da identidade das crianças aquando da divulgação dos relatórios, preservando a sua imagem física e psicológica.

Com os melhores cumprimentos,

As estagiárias,

(Cátia Rosa)

(Patrícia Dionísio)

(Tatiana Ferreira)

(destacar pelo picotado)

Eu, _____, encarregado(a)
de _____ educação do(a) _____ aluno(a),
_____, tomei
conhecimento do pedido e declaro que ☐ autorizo / ☐ não autorizo a utilização dos
registos gráficos e escritos obtidos ao longo do ano letivo.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Planificação da sequência didática

Sessões	Sequência de Atividades	Objetivos específicos	Recursos
1.ª Sessão (Vestuário) <u>9 maio</u>	<p>Atividade 1: Introdução à temática: diferenças físicas dos rapazes e das raparigas - apresentação interativa – completar, através do desenho, a figura humana do sexo masculino e feminino;</p> <p>Atividade 2: Tarefa em díade: “O que vestir ao menino e à menina?” – Apresentação e debate do resultado final;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as diferenças existentes entre o corpo feminino e o corpo masculino; • Perceber que não é o vestuário ou as cores que determinam o sexo; • Compreender que as características biológicas não determinam a identidade de género; • Aceitar e Respeitar as opiniões; 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Lápis de cor; • Canetas de feltro; • Moldes de peças de roupa; • Silhuetas de menino e menina;
2.ª Sessão (Brincadeiras) <u>16 maio</u>	<p>Atividade 3: Clarificação dos conceitos de género; papéis de género; estereótipo de género e igualdade de género;</p> <p>Atividade 4: Leitura e exploração do livro – “Faca sem ponta galinha sem pé” de Ruth Rocha</p> <p>Atividade 5: Construção de um painel – associação dos brinquedos / brincadeiras a cada figura;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender que o sexo é uma questão biológica e que o género é uma questão do âmbito social; • Compreender que as características biológicas não determinam a identidade de género; • Entender que cada menino(a) pode brincar com o que gosta, independentemente do seu sexo; • Perceber que não existem brincadeiras nem brinquedos exclusivos para meninos ou para meninas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Faca sem ponta galinha sem pé” de Ruth Rocha; • Cartões com imagens de brinquedos; • Pannel em K-line com as duas silhuetas (masculino e feminino);
3.ª Sessão (Tarefas domésticas) <u>18 maio</u>	<p>Atividade 7: Preenchimento de duas fichas sobre a adequação de tarefas domésticas;</p> <p>Atividade 8: Análise e exploração dos dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a atribuição dos papéis sociais em função do sexo; • Fomentar a reflexão acerca das estruturas familiares e o reconhecimento das 	<ul style="list-style-type: none"> • História “Quando for grande... Quero ser pai!” de Susana Teles Margarido; • Folhas brancas; • Material de

	recolhidos; Atividade 9: Descrever as tarefas diárias que cada elemento do agregado familiar executa – análise dos dados; Atividade 10: Leitura da história “Quando for grande... Quero ser pai!” de Susana Teles Margarido; Atividade 11: Elaboração de um cartaz - “O que aprendemos sobre o género?”	tarefas domésticas como atividades coletivas; • Desconstruir estereótipos de género;	desenho; • Cartolinas;
--	---	---	---------------------------

• 1ª Sessão

– Descrição das atividades:

A segunda sessão iniciar-se-á com um diálogo sobre as diferenças físicas entre rapazes e raparigas. Ao longo do diálogo serão colocadas questões como:

- *Quais as diferenças entre o corpo masculino e feminino?*
- *Os órgãos são todos iguais?*
- *Conhecem o nome dos órgãos?*

Após o pequeno diálogo será entregue a cada criança uma folha A4 com o desenho de duas silhuetas, uma correspondente ao corpo feminino e outra ao corpo masculino. Com isto será pedido que estejam atentas às imagens dos órgãos que passarem na apresentação PowerPoint (ex.: nariz, olhos, lábios, orelhas, pénis, vulva, mamas, mamilos, pés, mãos, etc.) e os desenhem nas silhuetas correspondentes.

Por fim, será realizada uma tarefa a pares. Cada diáde terá dois manequins (um menino e uma menina) e algumas peças de vestuário. Será pretendido que vistam os dois manequins e que no final expliquem e justifiquem as suas escolhas ao grande grupo.

• 2ª Sessão

– Descrição das atividades:

A terceira sessão iniciar-se-á com a clarificação de alguns conceitos inerentes à problemática, nomeadamente os conceitos de: género; papéis de género; estereótipo de género e igualdade de género.

De seguida, será feita a leitura do livro “Faca sem ponta, galinha sem pé “ de Ruth Rocha e, posteriormente, a sua análise (*ver anexo I*). Posto isto, será afixado no quadro um painel dividido em três partes. Numa parte terá representada uma figura feminina, noutra terá uma figura masculina e noutra terá ambas as figuras. As crianças, uma a uma, terão de escolher uma imagem de um brinquedo (já previamente apresentadas) e colocar na parte do cartaz que acharem mais adequadas, ou seja, terão de associar os brinquedos à menina, ao menino ou a ambos.

• 3ª Sessão

– Descrição das atividades:

A quarta sessão iniciar-se-á com o preenchimento de uma ficha de trabalho sobre a adequação das tarefas domésticas aos homens/meninos e às mulheres/meninas.

De seguida, as crianças serão convidadas a descrever as tarefas diárias que cada elemento do seu agregado familiar executa. Recolhidos os dados, serão analisadas e exploradas as respostas dadas.

Por último, em forma de conclusão, ser-lhes-á lida a história: “Quando for grande... Quero ser pai!” de Susana Teles Margarido. As crianças, após a leitura, serão convidadas a desenhar numa folha branca o que gostariam de ser quando fossem maiores, explicando o fundamento da sua escolha. Além disso, será pedido que escrevam um pequeno comentário sobre a história.

No final da sessão as crianças serão convidadas a elaborar um cartaz intitulado por “O que aprendemos sobre o género...” Para isso, a turma será organizada em quatro grupos de seis elementos em que poderão organizar os materiais que querem colocar no cartaz. Esse cartaz será afixado na escola para dar a conhecer a todos os membros da comunidade educativa.

APÊNDICE D – RESULTADOS DA ATIVIDADE FINAL DE PROJETO

Bloco 1	A Maria e o João são gémeos e partilham o mesmo quarto. As suas roupas estão no mesmo armário. Quem acham que veste cada uma das seguintes peças de roupa?																																															
Aluno(a)	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		A12		A13		A14		A15		A16		A17		A18		A19		A20		A21		A22		A23		A24	
Placa	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M		
Calças	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Meias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
T-shirts	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vestidos	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
Casacos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Calções	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Saias	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X

Legenda: A- Aluno(a); J- João; M-Maria

Bloco 2	A Maria e o João têm nove anos. Em casa deles há uma caixa com brinquedos. Imagina a quem brinca com cada um.																											
Aluno (a)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24				
Placa	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M		
Bola	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Carros	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Bonecas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Cordas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Bicicleta	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Utensílios de cozinha	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Legos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Puzzles	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		

Legenda: A- Aluno(a); J- João; M-Maria

Bloco	3																							
	Os pais da Maria e do João trabalham o mesmo número de horas e chegam a casa todos os dias ao mesmo tempo. Quem acham que deve fazer cada uma das seguintes tarefas?																							
Aluno (a)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24
Placa	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Cuidar da roupa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Levar o carro à oficina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x
Levar o lixo à rua	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cozinhar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fazer os arranjos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x
Limpar a casa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Legenda: A- Aluno(a); P- Pai; M-Mãe

APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

Guião de entrevista à professora cooperante

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<p>Bloco 1</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Informar e explicar em que consiste o projeto;</p> <p>Criar um ambiente propício à entrevista;</p>	<p>Informar sobre o projeto e a importância da sua participação.</p> <p>Explicitar o problema e os objetivos do projeto.</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p> <p>Informar sobre o uso de câmaras de vídeo e gravador, garantindo a confidencialidade dos dados.</p> <p>Explicar o procedimento da entrevista colocando a professora na situação de colaboradora.</p>	

<p>Bloco 2</p> <p>Atividades desenvolvidas</p>	<p>Conhecer a avaliação das estratégias e atividades desenvolvidas ao longo do projeto.</p>	<p>Como avalia, em geral, as sessões desenvolvidas ao longo do projeto?</p>	<p>Quais os aspetos mais positivos? E menos positivos?</p> <p>Conduzia as sessões de forma diferente?</p> <p>Alterava a organização ou a sequência das sessões?</p> <p>Organizava as crianças de outra forma?</p> <p>Como aprecia a receção das crianças às atividades propostas?</p> <p>O que pensa da opção por entrevistas individuais? E dos materiais utilizados?</p>
	<p>Identificar sugestões e propostas de alteração às estratégias e atividades utilizadas.</p>	<p>Como analisa as entrevistas iniciais?</p>	<p>Teria adotado outra(s) estratégia(s)? Quais?</p> <p>Como analisa globalmente as estratégias? E os materiais?</p> <p>Como aprecia os resultados obtidos?</p> <p>Sugeriria alterações? Quais?</p>
		<p>Como aprecia a sessão relativa às adequações do vestuário?</p>	<p>Que avaliação faz das estratégias utilizadas? E dos materiais?</p> <p>Considera que se alcançaram os resultados pretendidos? Porquê?</p> <p>Que alterações sugeriria?</p>

		<p>Como ajuíza a sessão relativa à adequação das brincadeiras?</p> <p>Como considera a sessão relativa à adequação das tarefas domésticas?</p>	<p>Como aprecia as estratégias utilizadas? E os materiais?</p> <p>No seu entendimento alcançaram-se os resultados pretendidos? Porquê?</p> <p>Tem alterações a sugerir?</p>
<p>Bloco 3</p> <p>Desenvolvimento das crianças</p>	<p>Compreender o contributo do projeto para o desenvolvimento das crianças</p>	<p>Como avalia o contributo do projeto para o desenvolvimento das crianças?</p> <p>Na sua opinião, as crianças modificaram opiniões ou comportamentos?</p>	<p>Considera que, globalmente, contribuiu para o desenvolvimento pessoal e social das crianças? Porquê?</p> <p>Entende que se atingiram os objetivos pretendidos? Porquê?</p> <p>Detetou evidências nas opiniões das crianças? E nos comportamentos? Quais?</p>
<p>Bloco 4</p> <p>Síntese e reflexão sobre a entrevista</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Concluir a entrevista.</p> <p>Reconhecer o contributo da professora para o projeto.</p> <p>Agradecer a forma como a professora colaborou na entrevista;</p>	<p>Como avalia, em geral, os objetivos do projeto?</p> <p>Deseja acrescentar mais alguma coisa ao que conversámos?</p>	

